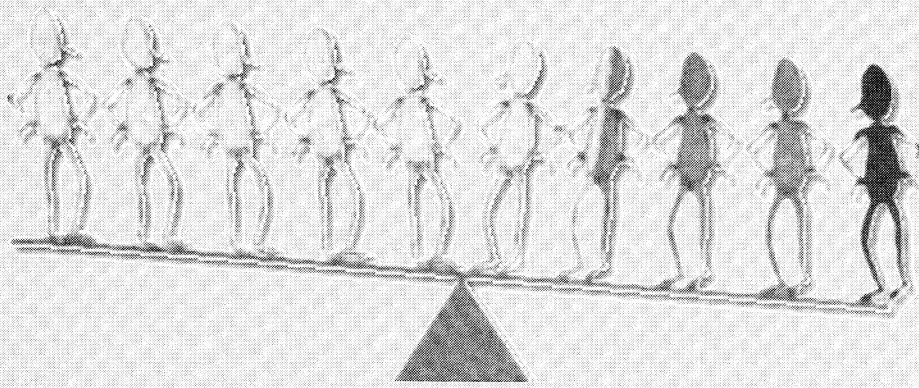


Aimo Naukkarinen

Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä



Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen
liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen
yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta

Aimo Naukkarinen

Tasapainoilua kurinalaisuuden ja
tarkoituksenmukaisuuden välillä

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen
liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen
yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S 212)
maanantaina maaliskuun 29. päivänä 1999 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1999

Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen
liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen
yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta

Aimo Naukkarinen

Tasapainoilua kurinalaisuuden ja
tarkoituksenmukaisuuden välillä

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen
liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen
yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1999

Editors

Paula Määttä

Department of Special Education, University of Jyväskylä

Kaarina Nieminen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture

Mikael Viitasaari

URN:ISBN:978-951-39-7668-2

ISBN 978-951-39-7668-2 (PDF)

ISBN 951-39-0399-0 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 1999, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
and ER-Paino Ky, Lievestuore 1999

ABSTRACT

Naukkarinen, Aimo

Balancing Rigor and Relevance. Developing Problem-solving Associated with Students' Challenging Behavior in the Light of a Study of an Upper Comprehensive School.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999, 296 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN: 0075-4625; 149)

ISBN: 951-39-0399-0

Summary

This qualitative study explores the problem-solving culture associated with students' challenging behavior in an upper comprehensive school (ages 13 to 16). Based on the findings, new possibilities are suggested for developing the problem-solving culture in the Comprehensive School. The data consist of interviews, written stories by the participants, videotapes of the student welfare team meetings, official documents, and open answers to a questionnaire. Data were gathered from teachers, other school personnel, students, and students' parents.

Data were organized around four themes: (1) definition of the situation, (2) sense of community, (3) social control, and (4) dealing with the student's individuality. When students behave in challenging ways, it is common that the problem situation is defined as the student's problem and the problem is not seen that much as being a problem with the learning environment. In addition, the school's problem-solving culture reflects a loose sense of community and authoritarian social control. It is argued that defining the problem situation as the student's problem, a loose sense of community, and authoritarian social control together have a significant effect on the ways a school deals with the student's individuality. The creativity of problem-solving may get restricted and a school may be satisfied with using only routine solutions based on authoritarian social control. With those students experienced by the staff as having the most severe challenging behavior, two common ways to solve problems emerge: the lowering of expectations for learning and/or proper behavior and the removal of the student from the heterogeneous study group.

It is argued that a behavioristic conception of learning, technical rationalist professionalism and individual-focused problem-solving, all reflecting positivism, together help to create and sustain the definition of the situation as student's problem, a loose sense of community, and authoritarian social control. A 'learning school' that is able to deal with the student's individuality is reconstructed. Beliefs behind a learning school are a constructivist conception of learning, critical reflective professionalism, and systemic problem-solving, all reflecting constructionism. However, the shift from a traditional school to a learning school involves a very difficult, paradigmatic change.

KEYWORDS: challenging behavior, comprehensive school, problem-solving, student welfare, social constructionism, systems thinking, organizational learning

Author's address Aimo Naukkarinen
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor Sakari Moberg, Ph.D
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Lecturer Eija Kärnä-Lin, Ph.D
Department of Special Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Professor Eija Syrjäläinen, Ph.D
Department of Teacher Education
University of Tampere, Hämeenlinna, Finland

Opponents Lecturer Eija Kärnä-Lin, Ph.D
Department of Special Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Professor Eija Syrjäläinen, Ph.D
Department of Teacher Education
University of Tampere, Hämeenlinna, Finland

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
1.1	Tutkimustehtävä	11
1.2	Tutkimusote	13
1.3	Tutkimusraportin rakenne	15
1.4	Esiymmärryksestäni ja tutkimukseni merkityksestä	16
1.5	Työrauhahäiriöiden ymmärtäminen vain yhtenä Vuorelan yläasteen toiminnoista	17
2	KOULUN KULTTUURI JA OPPILAIDEN EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN	18
2.1	Koulun kulttuuri	18
2.2	Kouluviihtyvyyys ja koulun työrauha	20
2.2.1	Luvattomat poissaolot	26
2.2.2	Oppitunnin häirintä	27
2.2.3	Ei-toivottu käyttäytyminen välitunnilla	29
2.2.4	Ei-toivottu käyttäytyminen vapaa-ajalla	35
2.3	Peruskoulun oppilashuolto	36
2.4	Sosiaalinen konstruktionismi, kriittinen pragmatismi ja systeeminen ajattelu	40
2.4.1	Sosiaalinen konstruktionismi ja tilanteen määrittelyn merkityksellisyys	40
2.4.2	Kriittinen pragmatismi	44
2.4.3	Systeeminen ajattelu ja tilanteen uudelleenmäärittelyn merkityksellisyys	46
2.4.4	Kaksi ohjaavaa oletusta	52
2.5	Yhteenveto	53
3	ONGELMATILANTEEN MÄÄRITTELY	55
3.1	Ongelmatilanne määritellään hyvin usein oppilaasta ja/tai oppilaan kotioiloista johtuvaksi	63
3.2	<i>Minusta tää ongelma on Ilkassa: Ongelmakeskeinen oppilasta</i> <i>arvioiva diskurssi oppilashuoltoryhmässä</i>	67
3.2.1	Ongelmat ovat oppilaan ongelmia	67
3.2.2	Korjaavuus, byrokraattisuus ja rutiininomaisuus	72
3.2.3	Ulkopuolisia tahoja arvioidaan	79
3.2.4	Itseään toteuttava ennuste	80
3.3	Kun ongelmatilanne määritellään johtuvan opettajan toiminnasta	80
3.3.1	Henkilökunnan näkemyksiä	80
3.3.2	Oppilaiden näkemyksiä	82
3.3.3	Vanhempien näkemyksiä	90
3.4	Kun ongelmien katsotaan johtuvan rakenteellisista seikoista ...	93
3.5	Yhteenveto	95

4	YHTEISÖLLISYYS	100
4.1	Tiedon, tiedottamisen ja yhdessä tekemisen puutteellisuus	105
4.2	Opettajainhuone, opettajakokous ja yt-kokous	108
4.3	Oppilashuoltoryhmä ja yhteisöllisyys	111
4.4	Oppilaiden mukana olo ongelmien ratkaisussa	114
4.5	Koulun ja kodin yhteistyö: Tärkeää, mutta vaikea toteuttaa ...	119
4.5.1	Tiedotuslehti sekä yhteistyön avainhenkilöt	122
4.5.2	Vanhempainillat, <i>erikoisvanhempainillat</i> , vanhempainkoulut ja johtokunta	125
4.5.3	Vanhempien näkemyksiä tiedottamisesta ja osallistumisesta koulun toimintaan	129
4.6	Yhteisöllisyys ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisussa	131
4.6.1	Luvattomat poissaolot	131
4.6.2	Oppitunnin häirintä	134
4.6.3	Ei-toivottu käyttäytyminen välitunnilla	138
4.7	Yhteenvedo	141
5	SOSIAALINEN KONTROLLI	146
5.1	Kontrollia Vuorelassa	154
5.2	Videovalvonta	156
5.3	Kontrollin koventaminen ja rangaistuksellisuus	157
5.4	<i>Ehkä se Pia sillai kuitenkin on vielä meillä hallinnassa:</i> Autoritaarisen sosiaalisen kontrollin diskurssi oppilashuoltoryhmässä	164
5.4.1	Kontrollin kohdistuminen käyttäytymiseen, josta saa helposti tietoa	168
5.4.2	Oppilaiden sosiaalisten suhteiden pohtiminen kontrollin näkökulmasta	168
5.5	Kun kontrolli <i>lipsuu</i>	170
5.6	Yhteenvedo	173
6	OPPILAAN YKSILÖLLISYYDEN KOHTAAMINEN	178
6.1	" <i>Työllistäjät</i> ", integraatio ja segregaatio	184
6.2	Käyttäytymis- ja/tai oppimisodotusten madaltaminen	187
6.3	Oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä	189
6.3.1	Oppitunnilta poistaminen	190
6.3.2	Osa-aikainen erityisopetus sekä osa-aikainen siirtäminen koulun ESY-luokkaan	192
6.3.3	HOPS-projekti	193
6.3.4	Oppilaiden mielipiteitä opetusryhmästä pois siirtämisestä	196

6.4	<i>Niinku Heikinkin kohdalla: Oppilaan reifikaatiodiskurssi oppilashuoltoryhmässä</i>	197
6.4.1	Kontekstivapaus estämässä yksilöllisyyden huomioon ottamista	197
6.4.2	Oppilaan suosiminen passiivisena objektina	201
6.4.3	Oppilas hallinnollisena yksikkönä	202
6.5	<i>Onko hän ollenkaan meidän koulun oppilas?: Segregoivan ongelmanratkaisun diskurssi oppilashuoltoryhmässä</i>	204
6.5.1	Homogeenisen ryhmän vaatimus	206
6.5.2	ESY-luokka: "varaventtiili" ja lähinnä fyysisesti integroitu kouluyhteisöön	207
6.5.3	Segregaatiokynnyksen ylittämisestä pysyvään segregointiin	209
6.6	Yhteenveto	213
7	PERINTEISESTÄ KOULUSTA OPPIVAAN KOULUUN	220
7.1	Oppiminen, opettaminen ja ongelmanratkaisu	223
7.1.1	Oppiminen	226
7.1.2	Opettaminen	229
7.1.3	Ongelmanratkaisu	234
7.1.4	Taakan siirto ja tavoitteiden murentaminen	240
7.2	Ongelmanratkaisun kehittäminen: Rakenteita tehostamalla vai rakenteita uudistamalla?	241
7.3	Oppiva koulu	243
7.3.1	Tilanteen määrittelyn ja uudelleenmäärittelyn merkityksellisyys	244
7.3.2	Todellisuuttaan luova ja ylläpitävä koulu	246
8	LOPUKSI	250
	SUMMARY.....	253
	LÄHTEET.....	258
	LIITTEET	
	Liite 1: Tutkimuksen metodiikka.....	271
	Liite 2: Puolistrukturoitu lomake ongelmatilanteesta kertomista varten...	282
	Liite 3: Opettajien, muun henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien avokysymykset.....	289
	Liite 4: Oppilashuoltohenkilöstön haastattelurunko.....	291
	Liite 5: Oppilashuoltoryhmän käsittelemät oppilaat ja ongelmat.....	294
	Liite 6: Oppilashuoltoryhmän ongelmiksi kokemat asiat.....	296

SAATTEEKSI

Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhden tavallisen peruskoulun yläasteen tapoja ratkaista oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Kiinnostuin aiheesta ollessani koulukuraattorina. Yhden yläasteen ja kahden ala-asteen yhteisenä kuraattorina toimiminen oli hyvin työntäyteistä ja elämänmakuista aikaa. Oppilaskohtaloita tuli ja meni, työhuoneessani oppilailta lensivät välillä turhautuneet perkeleet, välillä rento, nauravainen herja.

Olin "myrskyn silmässä", yksi ongelmanratkaisijoista. Koulujen henkilökunnan kanssa välillä kiristelimme hampaita ja välillä nauroimme elämän hulluudelle. Kytämään jäi kysymys, mitä tuo jokapäiväinen vääntö "häiriköinnin" kanssa lähemmin tarkasteltuna pitää sisällään. Olin jo aloitellut jatko-opintojani ja kuraattorikokemus antoi opinnoille uuden suunnan. Halusin tutkia koulun ongelmanratkaisutapoja monesta eri näkökulmasta, koska kuraattorina ollessani olin huomaavinani, että "häiriköinnin" taustalla ei ole yhtä totuutta. Halusin ottaa mukaan oppilaiden näkökulman, koska se on usein unohdettu. Ja onhan asiakkailta kysyminen käyttäjädemokratiaa.

Toivon, että tutkimukseni välittää osittain niitä tuntemuksia, joita peruskoulun yläasteen arjessa liikkuu. Yritän kurkistaa myös koulun arjen taakse ja pohtia kysymystä "miksi asiat tehdään niin kuin tehdään?".

Kiitos seuraaville ystäville ja kollegoille, jotka olette auttaneet tutkimustani eteenpäin: Douglas Biklen, Robert Bogdan, Dianne Ferguson, Joel Kivirauma, Tarja Ladonlahti, Paula Määttä, Susan O'Connor, Matti Salminen, Timo Saloviita, Mara Sapon-Shevin, Eero Suoninen, Steven J. Taylor ja Tanja Vehkakoski. Seuraavat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen työntekijät ja opiskelijat ovat olleet apuna tutkimusaineiston keruussa ja aineiston käsittelyssä: Betty Ahrenberg, Minna Marttila, Leena Meriläinen, Tessa Paajanen, Sari Puomio, Harri Sainpalo, Hanna Suutarinen, Jouni Toikkanen, Mika Viitasaari ja Eeva Willberg. Kiitos teille. Mika Viitasaarelle lisäksi erityiskiitokset väitöskirjani tekstinkäsittelystä.

Kiitokset Opetushallitukselle, joka on osaltaan rahoittanut tutkimustani. Erityisesti haluan kiittää ylitarkastaja Pirkko Virtasta tutkimukseni tukemisesta.

Ohjaajalleni, professori Sakari Mobergille kiitos saamastani ohjauksesta.

Väitöskirjani esitarkastajille, lehtori Eija Kärnä-Linille ja professori Eija Syrjäläiselle kiitokset rakentavasta, suorasta ja rehellisestä kritiikistä, josta oli suuri apu käsikirjoituksen parantelemisessa.

Auli ja Ken Battsille kiitos väitöskirjaan liittyvän englannin kielen tarkastuksesta.

Mitä lämpimin kiitos Vuorelan yläasteen henkilökunnalle, oppilaille ja oppilaiden vanhemmille, jotka autoitte minua luomaan kuvan koulunpidon ja kurinpidon kanssa tasapainoilevasta yhteisöstä.

Kiitän vaimoani ja kollegaani Tarjaa hänen tutkimukselleni omistamastaan kärsivällisyydestä, tuesta ja asiantuntijuudesta. Tarjalle ja pojillemme Johanneselle ja Topiakselle myös suurkiitos siitä, että tutkimukselle vastapainoksi pääsin kotona pakoon tutkijan roolia isän ja aviomiehen rooleihin.

Maaliskuussa 1999

Aimo Naukkarinen

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimustehtävä

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen peruskoulussa, tutunomaisemmin työrauhahäiriöt, on ollut tietynlainen ikuisuusongelma, josta jokaisella meistä on kokemusta omalta kouluajaltaan. Ongelmien on sanottu tulleen pahemmiksi ja ongelmia vatvotaan tiedotusvälineissä jatkuvasti. Opettajat kirjoittavat mielipidepalstoilla "häirikköoppilaiden" ja "häiriköinnin" rasittavuudesta, oppilaat koulunkäynnin tylsyydestä ja turvattomuudesta ja vanhemmat lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä epäkohdista. Viime aikoina julkisessa keskustelussa laajemmin olleita puheenaiheita ovat mm. koulukiusaaminen sekä työrauhaa häiritsevän oppilaan erottamisoikeuden siirto takaisin rehtorille. Peruskoulun työrauhongelmat noteerataan entistä enemmän myös vapaaehtoisjärjestöissä, esimerkiksi vuonna 1995 alkoi ilmestyä Kiusattujen tuki Ry:n tiedotuslehti Koulurauhaa!

Kiinnostukseni työrauhahäiriöiden ja muun ei-toivotun käyttäytymisen tutkimiseen heräsi ollessani 1980- ja 1990-luvun taitteessa koulukuraattorina peruskoulun ylä- ja ala-asteen kouluilla. Työ oli hyvin elämänmakuista, raskasta, mutta palkitsevaakin (ei tosin taloudellisesti). Työni oli suureksi osaksi oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisua yhdessä koulun henkilökunnan kanssa. Yritimme yhdessä miettiä uusiakin ratkaisumalleja, joita oli kuitenkin vaikea saada vakiintumaan osaksi kouluyhteisöä.

Perinteisesti koulujärjestelmän näkökulma tarkastella oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä on ollut lääketieteelliseen ja psykologiseen perinteeseen nojaava, yksilöä muuttava. Käyttäytyminen nähdään tällöin johtuvan yksilön perimään, älykkyyteen tai moraaliiin liittyvistä tekijöistä (ks. esim. Sandow 1994). Ongelma nähdään tällöin oppilaan ja/tai hänen perheensä ongelmaksi ja toimenpiteet usein tähtäävät oppilaan ja perheen muuttamiseen.

Olin 1980-luvulla saanut erityispedagogisen yliopistokoulutuksen, joka oli sisällöltään paljolti lääketieteellis-psykologisen, yksilön patologiaa painottavan viitekehysten määrittämää (ks. esim. Ladonlahden & Pirttimaan (1998) katsaus

erityispedagogiikan tutkintovaatimusten historiaan). Graduni tein 1986 entisten koulukotipoikien kasvuympäristön yhteydestä heidän myöhempään rangaistuun rikollisuuteensa. Gradussani oli siis hyvin perinteinen yksilöpatologinen ote; tarkastelin lähes itsestään selvytenä koulukotipoikien taustaa huonoa koulumenestystä ja myöhempää yhteiskunnallista selviytymistä selittävänä tekijänä jättäen oppimisympäristön osuuden tarkastelematta.

Ollessani koulukuraattorina tutustuin organisaation kehittämisen (OD) ja systeemiseen ajattelun ideoihin. Organisaation kehittamisestä ja systeemisestä ajattelusta sain käsitteellistä tukea omille, työssä tekemilleni havainnoille työrauhaongelmien ratkaisusta. Siirryttyäni koulun arkipäivästä Jyväskylän yliopistoon jatkotutkimuksen tekijäksi tutkimusintressini ovat yhä enemmän suuntautuneet koskemaan koulun kulttuurin tason kysymyksiä oppilaan patologian tarkastelun sijasta. 1990-luvulla olen yhä enemmän liikkunut kohti fenomenologista ajattelua. Olen päätenyt ajattelussani ymmärtämään koulun toimintaa, mm. ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisua, sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, jossa todellisuuden nähdään rakentuvan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Ihminen sosiaalistuu antamiensa merkitysten kautta ja luo subjektiivisen todellisuutensa valtaosin kielen kautta. (Berger & Luckmann 1994.)

Tutkin yhden peruskoulun yläasteen oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ja niihin liittyviä koulun ongelmanratkaisutapoja. Koulun peitenimi on Vuorela (kaikki muutkin raportissa esiintyvät nimet ovat peitenimiä). Vuorela on tyyppillinen suomenkielinen yläaste. Koulussa on muutama sata oppilasta, viitisenkymmentä opettajaa ja kolmisenkymmentä muun henkilökunnan jäsentä.

Pyrin tutkimuksessa holistiseen näkökulmaan ja tarkoitukseni on saada kokonaiskuva Vuorelan toiminnasta oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisussa. Tutkimukseni koskee koko kouluympäristöä; opettajia, muuta henkilökuntaa, oppilaita ja vanhempia.

Tutkimustehtäväni on selvittää

'Minkälaista oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä Vuorelan yläasteella on, minkälainen koulun ko. käyttäytymiseen liittyvä ongelmanratkaisukulttuuri on ja miten ongelmanratkaisukulttuuria voisi kehittää peruskoulussa?'

Sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuen näen ei-toivotulle käyttäytymiselle annetut merkitykset kouluväen vuorovaikutuksessa luoduiksi. Yksi keskeinen seikka on se, miten koulun kulttuurissa ongelmatilanne määritellään. Koulun kulttuuri on "ankkuroitunut sen jäsenille yhteiseen tietopohjaan, uskomuksiin, oletuksiin ja arvoihin (Smylie 1991, 22)." Smylie (1991, 24) toteaa, että "jos olemme kiinnostuneita siitä, mikä merkitys kulttuurilla on organisaation elämässä, käyttäytymistavoissa ja toiminnoissa, meidän tulee katsoa sanojen ja tekojen taakse ja tunnistaa organisaation jäsenten perususkomukset ja -oletukset." Noudatan tutkimuksessani samaa logiikkaa. Ensin tutkin sanoja ja tekoja eli minkälaista ei-toivottu käyttäytyminen ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisu Vuorelassa on. Sen jälkeen pyrin katsomaan sanojen ja tekojen taakse eli tulkitsemaan minkälaisia uskomuksia Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri sisältää.

Seuraavassa esimerkki ongelmatilanteen määrittelyn merkityksestä kouluyhteisössä. On yleistä, että koulussa normeista poikkeava käyttäytymistä kuvaamaan luodaan käsite 'häiritsevä käyttäytyminen' eli "häiriköinti". Kuitenkin samasta käyttäytymisestä voitaisiin käyttää esimerkiksi termiä 'kehittävä käyttäytyminen', joka vääntyisi kouluslangissa muotoon "kehittely". Oppilas on levoton ja hankala oppitunnilla. Koulussa A oppilaan käyttäytyminen määritellään "häiriköinniksi". Koulussa B samanlainen oppilaan käyttäytyminen määritellään "kehittelyksi"; oppilaan käyttäytyminen nähdään merkinä kouluyhteisön kehittymisen tarpeesta. No, tämä vertailu on hieman kieli poskessa tehtyä kärjistämistä, mutta osoittanee sen, miten ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät merkitykset ovat suurelta osin kielen kautta kouluväen vuorovaikutuksessa luotuja, usein tiedostamattomia sopimuksia.

1.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa systeemisen näkemyksen pohjalta etsin vastausta kysymykseen 'Miten ja miksi tämä systeemi kokonaisuutena toimii niin kuin toimii?' (ks. Patton 1990, 78-82). Selvitän tutkimusmetologiaani tarkemmin liitteessä 1, mutta seuraavassa esitän joitakin perusasioita tutkimuksestani.

Olen kiinnostunut, minkälainen Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri on. Tutkin, miten Vuorelan arkipäivässä ratkaistaan häiriötilanteita ja mitä merkityksiä ratkaisutavoille voi antaa. Kontekstin huomioon ottaminen on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää. On tunnettava ilmiötä, esimerkiksi Vuorelan koulun ei-toivottua käyttäytymistä ja ongelmanratkaisua tarpeeksi monesta näkökulmasta, jotta voi ymmärtää ilmiötä kokonaisuutena. (ks. Patton 1990, 40-41) Tämän vuoksi olen halunnut saada selville kaikkien kouluympäristön henkilöryhmien (oppilaat, opettajat, muu henkilökunta, oppilaiden vanhemmat) mielipiteitä.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä tutkimusmenetelminä haastattelua, osallistuvaa havainnointia ja dokumenttitutkimusta. Omina tutkimusmenetelminäni ovat puolistrukturoitu haastattelu, osallistujien kirjoittamat kertomukset, oppilashuoltoryhmän kokousten videointi, viralliset dokumentit ja kysymyslomakkeen avovastaukset. Pattonin (1990, 10) jaottelun mukaan suurin osa aineistoani on dokumenttiaineistoa.

Joissakin laadullisen tutkimuksen muodoissa, kuten ihmisryhmän kulttuuria tutkivassa etnografiassa (ks. esim. Van Maanen 1988, 1995), korostetaan, että tutkijan tulee tutkia tosielämän tapahtumia lähellä tutkittavaa ilmiötä esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin avulla. Kouluetnografiassa tämä merkitsee sitä, että tutkija tekee pitkäähkön ajan (esim. yksi lukukausi) havaintoja koulun arkipäivästä olemalla itse koulussa läsnä samalla pyrkien mahdollisimman vähän häiritsemään koulun jokapäiväistä elämää. Tutkimukseni ei ole etnografia, koska olen pysytellyt tutkimukseni aikana suhteellisen "kaukana" tutkimukseen osallistuneista Vuorelan kouluympäristön ihmisistä. En tutkimukseni aikana elänyt Vuorelan yläasteen ihmisten arkipäivässä, vaan toimitin heille kaksi lomaketta sekä videokuvasin oppilashuoltoryhmän toimintaa. Haastattelut tein muualla kuin

Vuorelassa. Pidin kuitenkin kiinni siitä periaatteesta, että valtaosa aineistostani olisi vain vähän tai ei ollenkaan minun strukturoimaani, jotta rikas laadullinen aineisto, induktiivinen analyysi ja tutkimukseen osallistujien näkökulmien huomioon ottaminen olisi mahdollista. Kouluympäristön ihmiset saivat esimerkiksi itse valita kertomusaiheensa. Strukturoiduin osa aineistoista on kysymyslomakkeen avokysymykset, jotka nekin kuitenkin antavat tilaa tutkimukseen osallistujien omille mielipiteille.

Otin yhteyttä Vuorelan yläasteeseen tutkimusaikeissa 1990-luvun alussa ja sain luvan tutkimuksen tekemiseen vaikeuksista. Aineiston keruussa oli kaksi vaihetta. Ensimmäinen vaihe kesti yhden lukuvuoden 1990-luvun alkupuolella, jolloin keräsin oppilashuoltoryhmän videoaineiston, kertomusaineiston, virallisten dokumenttien aineiston ja kysymyslomakkeen avovastausaineiston. Dokumenttiaineiston sain koululta joustavasti rehtorin ja kuraattorin avustuksella.

Tutkimuslukuvuonna maaliskuun alussa koko kouluympäristö eli kaikki opettajat, muu henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat saivat puolistrukturoidun lomakkeen (ks. liite 2), jossa he saivat kertoa valitsemastaan, tiedossaan olevasta ongelmatilanteesta ja tilanteen ratkaisusta. Lomakkeessa olen maininnut kaikki tahot, jotka Vuorelan ongelmanratkaisussa voisivat olla mukana, esimerkiksi rehtori, kuraattori, oppilashuoltoryhmä, jne. Yhteensä tahoja on 25. Kertomuksen kirjoittaja kertoi, miten tietty taho toimi vai toimiko mitenkään ja miten sen olisi pitänyt toimia. Kertojalla oli myös mahdollisuus mainita, ettei tiedä, mikä ko. taho on tai ettei muista, miten ko. taho toimi tilanteessa. Lomakkeet annettiin oppilaille koulussa ja saivat valita vapaasti, kirjoittavatko kertomuksensa koulussa, kotona tai jossain muualla. Vanhemmille tarkoitettu lomake annettiin oppilaille kotiin vietäväksi. Lomakkeet palautettiin minulle postissa.

Tutkimuslukuvuonna maaliskuun lopussa koko kouluympäristö sai perinteisen, survey-tyyppisen kysymyslomakkeen, jonka yksi osa oli avokysymykset (ks. liite 3). Otin tutkimusaineistoksi nämä avokysymykset, joista osa vaihteli kohdeyhmän mukaan, esimerkiksi kysyin opettajilta eri asioita ja/tai eri tavoin kuin vanhemmilta.

Aineiston keruun toinen vaihe oli oppilashuoltohenkilöstön puolistrukturoidut haastattelut (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1988, Patton 1990, 277-290), jotka tein 3 ½ vuotta 1. vaiheen jälkeen. Haastatteluiden avulla halusin täydentää aineistoa oppilashuoltohenkilökunnan osalta. Olin ennen haastatteluja analysoinut muita aineistoja, varsinkin avovastauksia ja kertomusmateriaalia, joten osa haastatteluteemoista perustui muusta aineistosta nousseisiin teemoihin (liite 4).

Analysoin aineistoni induktiivisesti Bogdania ja Bikleniä (1992, 153-183) mukaillen. Oppilashuoltoryhmän videot analysoin sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien analyysiä painottavalla diskurssianalyysillä (ks. Gee, Michaels & O'Connor 1992).

Laadullisen tutkimuksen raportointiin kuuluu usein kertomuksellisuus. Raportti on tällöin narratiivi, kertomus (ks. mm. Van Maanen 1988, Richardson 1990, 1994, Wolcott 1990). Olen pyrkinyt järjestämään aineistosta nousevat pääteemat luvuiksi 3-8 ja sijoittamaan luvut loogisesti, jotta kertomukseni Vuorelasta pysyisi ymmärrettävänä ja lukukelpoisena. Raportoinnissa näkyy tutkimuksen induktiivinen luonne. Tutkija johdattaa lukijan vähitellen loppuratkaisuun ja käsitejärjestelmät otetaan enemmän mukaan analyysiin vasta sen loppuvaiheessa

tukemaan tutkijan aineistoon perustuvia löytöjä (Alasuutari 1993). Etenen tällä tavoin tässä raportissa. Alasuutarin (1994, 34-39) sanoin, olen "arvoitusta ratkaisemassa" eli tutkimassa, mitä aineistostani löytyy.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Luvun 2, 'Koulun kulttuuri ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen' on tarkoitus tutustuttaa lukija tutkimaani ilmiöön ja taustasitoumuksiini. Taustasitoumuksiani selvitän myös luvussa 1.4.

Luvuissa 3-8 teen kuvailun lomassa tulkintoja. Taustana aineiston tulkinnalle on sosiaalinen konstruktionismi, systeeminen ajattelu ja aiemmat tutkimukset. Käyn tulkinnallista vuoropuhelua aineiston, em. käsitejärjestelmien ja aiempien tutkimusten välillä. Tiivistän vuoropuhelun luvussa 7 rakentamalla tulkinnallisen synteesin oppivasta koulusta.

Luvussa 3, 'Ongelmatilanteen määrittely', kuvailen ja tulkitsen Vuorelan kulttuurin tapoja määritellä työrauhahäiriötilanteita. Luvussa 4, 'Yhteisöllisyys', on kuvausta ja tulkintaa Vuorelassa ongelmanratkaisuun kehittyneistä yhteistyötavoista. Luvussa 5, 'Sosiaalinen kontrolli', kuvailen ja tulkitsen Vuorelan sosiaalisen kontrollin muotoja.

Luku 6, 'Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen', on luvut 3-5 yhdistävä luku, jossa pohdin, mitä ongelmatilanteen määrittelytapa, yhteisöllisyyden luonne ja sosiaalisen kontrollin muoto merkitsevät oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa. Yksilöllisyyden kohtaamisen pohtimisen perustana on integraatio-segregaatio -ulottuvuus; missä määrin yksilöllisyys (eli mm. koulussa koettu "häiriköinti") kohdataan integroivilla toimenpiteillä ja millä tavoin segregoivilla toimenpiteillä.

Luvussa 7, 'Perinteisestä koulusta oppivaan kouluun', pääpaino on perinteisen koulunpidon muuttumisen vaikeudessa. Käsittelen muutoksen vaikeuden paradigmatason luonnetta ja vertaan perinteisen koulun ja oppivan koulun malleja toisiinsa. Menen syvemmälle kysymykseen 'Miten ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvää ongelmanratkaisukulttuuria voisi kehittää peruskoulussa?'. Tutkimuksen päättää luku 8, jossa esitän lyhyen yhteenvedon tutkimuksen johtopäätöksistä sekä koulun kehittämisehdotuksia.

Tutkimuksen loppua kohti raportointi tulee siis yhä käsitteellisemmäksi. Aiempien lukujen tehtävänä on valmistaa lukija käsitteellisempiä ja tulkinnallisempia loppulukuja varten.

Raportointiin liittyy tiettyjä erityispiirteitä. Kaikki aineistossa esiintyvät nimet olen raportissa muuttanut peitenimiksi. Tekstin seassa on kuvailevuuden ja tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi kursivoitua tekstiä, joka on suoraa lainausta raakamateriaalista¹. Lisäksi olen merkinnyt suoriin lainauksiin tauot.

¹ Suorissa lainauksissa on seuraavia merkkejä:

* (...) tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu jotakin,

* (tekstiä, jonka jälkeen, AN) tarkoittaa, että kyseessä on tekstiin tekemäni huomio,

* [tekstiä] tarkoittaa, että olen kyseisellä tekstillä täydentänyt lainausta,

1.4 Esiymmärryksestäni ja tutkimukseni merkityksestä

Ennen kuin siirryn käsittelemään koulun kulttuuria ja oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä, haluan vielä korostaa koulutus- ja työhistoriani sekä konstruktionistisen näkökulman valinnan suurta merkitystä siinä, minkälainen tästä tutkimuksesta on tullut. Koulutus- ja työhistoriani kautta minulle on muodostunut se käsitys, että koulutusjärjestelmän perustava tavoite on oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen ja kaikki muut, kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti laajemat tavoitteet saavutetaan oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen kautta. Koulun on sopeuduttava riittävässä määrin oppilaan yksilöllisyyteen ja eikä oppilaan sopeutuminen hänen oppimistavoitteidensa kannalta epätarkoituksenmukaisiin koulun käytäntöihin ole tarpeellista.

Koulu on oppilasta varten, mutta koko kouluväen tulee tuntee tekemisensä tarkoituksenmukaisiksi. Olen yhtä lailla huolestunut oppilaiden turvattomuudesta ja syrjäytymisestä, opettajien turhautumisesta ja loppuun palamisesta sekä muun henkilökunnan ja vanhempien vaikuttamismahdollisuuksien puutteesta. Pysin parhaani mukaan ymmärtämään Vuorelan toimintaa niin oppilaiden, opettajien, muun henkilökunnan kuin vanhempienkin näkökulmista.

Kuitenkin se, että näen oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen koulun päätehtäväksi ja se, että näen nämä yksilöllisyyden kohtaamisen mekanismit koulussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luoduiksi, saattaa tutkimukseni retoriikka paikoin tuntua liiallisesti koulun henkilökuntaa vastuuseen vaativalta. Koska oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen on virallisestikin koulun päätehtävä (Peruskouluun opetussuunnitelman perusteet 1994, Perusopetuslaki 628/1998), pyrin arvioimaan koulua pääasiassa sen mukaan, miten se sopeutuu oppilaisiinsa, enkä niinkään sen mukaan, miten oppilaat sopeutuvat kouluun. Retoriikkaani voi myös ymmärtää konstruktionistisen näkökulman kautta: koska koulussa tahot, joilla on valta (yleensä opettajat ja oppilashuoltohenkilöstö), ovat yleensä eniten vastuussa tiettyjen merkityssisältöjen (mm. työrauhahäiriöiden merkityssisältöjen) luomisesta ja ylläpidosta koulussa, ovat nämä tahot myös eniten vastuussa näiden merkityssisältöjen purkamisesta (dekonstruktioista) ja uudelleen rakentumisesta (rekonstruktioista). En näe työrauhaongelmia oppilaan, vaan oppimisympäristön (johon tietysti oppilaskin sisältyy) ongelmina ja kohdistan muutosvaatimukset kontekstisidonnaisesti oppimisympäristöön enkä kontekstivapaasti pelkästään oppilaaseen.

Pidän tutkimukseni keskeisempänä antina koulututkimuksen kentässä (1)pyrkimystäni kuvata holistisesti koulun toimintaa työrauhahäiriöihin liittyen ja (2)oppilaiden näkökulman huomioon ottamista. Holistinen näkökulma on kansainvälisesti voimakkaasti tulossa erityispedagogiikkaan, mutta se ei vielä ole kovin yleinen lähestymistapa (ks. esim. Heshusius 1995, Lewis 1998, Stangvik 1998). Oppilaiden osuus koulun kehittämisessä ja koulututkimuksessa on

* (p) tarkoittaa, että puheessa on paino merkkiä edeltävällä sanalla (koskee vain videoaineistoa),

* [sic] tarkoittaa, että kielioppivirhe tai omalaatuinen ilmaus on alkuperäisessä tekstissä.

perinteisesti ollut vähäinen: "Tiedämme tuskin mitään siitä, mitä oppilaat ajattelevat kasvatuksellisesta muutoksesta, koska kukaan ei koskaan kysy heiltä (Fullan & Stiegelbauer 1991, 182)".

1.5 Työrauhahäiriöiden ymmärtäminen vain yhtenä Vuorelan yläasteen toiminnoista

Käsittelen tutkimuksessani työrauhahäiriöitä ja valtaosa Vuorelan yläasteen toiminnan kuvailusta ja tulkinnasta liittyy tavalla tai toisella oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kuva Vuorelan yläasteen arkipäivästä saattaa siksi vääristyä ja lukija voi pahimmillaan tulkita Vuorelan yläasteen olevan alituisessa kaaoksessa, ankean työrauhatilanteen armoilla.

Tämän vääristymän välttämiseksi on syytä pitää mielessä, että oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat vain yksi osa Vuorelan toimintaa. Kuten rehtori toteaa *toiminta soljuu valtaosin rauhallisesti* ja ei-toivotusti käyttäytyvät oppilaat ovat selvä vähemmistö koulun oppilaista.

2 KOULUN KULTTUURI JA OPPILAIKEN EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN

2.1 Koulun kulttuuri

Seuraavassa käyn lyhyesti läpi organisaation ja kulttuurin käsitteitä. Nivon tämän tutkimuksen lähestymistavan ja keskeiset löydöt osaksi em. käsitteiden pohdintaa.

Organisaatiot ovat sosiaalisia yksiköitä, ihmisryhmittymiä, joita rakennetaan ja jatkuvasti jälleenrakennetaan erityyppisiin päämääriin pyrkimiseksi. Organisaatioita ovat koulujen lisäksi mm. yhtiöt, armeijat, sairaalat, kirkot ja vankilat. Näille kaikille on ominaista työnjako, jossa jaetaan työhön, valtaan ja kommunikaatioon liittyvä vastuu. Niissä on yksi tai useampi valtakeskus kontrolloimassa tavoitteiden saavuttamista. Niiden henkilökunta on vaihdettavissa, jos henkilökunnan jäsen ei tarpeeksi hyvin työskentele organisaation tavoitteiden mukaisesti. Organisaatiot siis kontrolloivat toimintaansa. (Etzioni 1973, 9-10.)

Kulttuuri-käsitteen määrittely on vaikeaa. Kulttuuria tutkitaan monien eri tieteenalojen lähtökohdista, jolloin käsitteellisen synteessin tekeminen on hankalaa. Kulttuuri-käsitteen ohella on käytetty myös muita käsitteitä, kuten 'eetos' ja 'ilmasto'. (Smylie 1991.) Yhteistä koulun kulttuurin määritelmille Smylien (1991, 22) mukaan on että koulun kulttuuri on "ankkuroitunut sen jäsenille yhteiseen tietopohjaan, uskomuksiin, oletuksiin ja arvoihin". Uskomuksista, oletuksista ja arvoista koostuva kulttuuri luo kouluorganisaation identiteetin. Kulttuuri määrittää koulun tehtävät ja tavoitteet sekä muokkaa tavoitteiden saavuttamiseen johtavat keinot ja strategiat. Keinoja ja strategioita määrittävät kouluorganisaation rakenne, työtehtävät, työnjako, palkkiojärjestelmät ja hallintojärjestelmät.

Kulttuuriin kuuluu alakulttuureja, joita voi olla sekä opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Alakulttuurin ja valtakulttuurin ristiriitojen luonne riippuu mm. siitä, kuinka paljon alakulttuurien uskomukset eroavat valtakulttuurista ja kuinka voimakkaasti alakulttuuri puolustaa omia uskomuksiaan. Esimerkiksi ei-toivottu käyttäytyminen koetuilla oppilailla voi olla oma alakulttuuri.

Kulttuuri luo koulun sisäisen arviointijärjestelmän ja keinot tulosten parantamiseksi. Kulttuurin kautta kouluorganisaatio havainnoi, tulkitsee ja konstruoi merkityksiä sille, mitä ympäristö siltä haluaa ja mitä rajoituksia ympäristö sille asettaa. Kulttuuri on siis asettamassa ja ylläpitämässä rajoja suhteessa ympäröivään kulttuuriin. (Smylie 1991, 24-31.)

Scheinin (1987, 26) mukaan organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan

perusoletuksien mallia, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdyntymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea.

Schein näkee kulttuurissa kolme tasoa, joista tiedostamattomin, syvin taso on perusolettamukset. Enemmän tiedostettuja, pinnallisempia kulttuuritasoja ovat artefaktit (ihmistyön aikaansaannokset) ja arvot. Artefakteihin kuuluvat esimerkiksi teknologia, taide sekä näkyvä ja kuuluva käyttäytyminen. Tietoiset käyttäytymismallit eivät sisälly Scheinin kulttuurin määritelmään. (Schein 1987, 31-38.) Schein (1987) pitää perusoletuksia kulttuurin ytimenä ja arvoja ja käyttäytymistapoja kulttuurin perusolemuksen ilmentyminä. Jos perusoletuksat ovat toimineet hyvin, niitä usein aletaan pitämään itsestäänselvyyksinä ja ne siirtyvät tiedostamattomalle tasolle.

Fullanin ja Stiegelbauerin (1991) mukaan koulun kehittämisessä on epäonnistuttu mm. siksi, että muutosta ei ole sovellettu fenomenologisesti, ihmisten kokemusmaailma huomioon ottaen. Fenomenologisesti suuntautunut koulututkimus näkee jokaisen koulun kulttuurin ainutlaatuisena. Kulttuuri nähdään ajallisesti, paikallisesti ja historiallisesti rakentuneena. Kulttuurin rakentumisessa merkityksellistä on johtajuuden luonne, kouluväen uskomusten luonne koulun historiallisessa kehityksessä, koulun historiaa aikojen kuluessa muokanneet kriittiset tapahtumat ja koulun ulkopuolelta kouluun kohdistetut paineet. On tärkeää, että muutosta haluavan koulun ihmisille muutoksella on yhteinen merkitys. (Schein 1987, Fullan & Stiegelbauer 1991, 4-5, Smylie 1991, 26.)

Bergerin ja Luckmannin (1994) sosiaalisen konstruktionismiin (ks. luku 2.4) perustuva analyysi instituution synnystä selventää kouluväen toiminnan merkitystä koulun kulttuurin ainutlaatuisessa rakentumisessa:

Tärkein instituutiojärjestelmää koskeva tieto on esiteoreettista tietoa. Tämä tieto on sen loppusumma, "minkä jokainen tietää" sosiaalisesta maailmasta, kokoelma elämänohjeita, siveellisyyksäksityksiä, sananlaskuiksi muotoiltuja viisauksia, arvoja ja uskomuksia, myyttejä ja niin edelleen. (...) Esiteoreettisella tasolla jokainen instituutio (...) perustuu sosiaalisesti välittyneeseen "reseptitietoon" eli tietoon, joka määrittää institutionaalisesti hyväksyttävän käytöksen säännöt. Reseptitieto (...) määrittelee instituutioituneet käyttäytymisalueet ja (...) määrittelee ja muotoilee roolit, joita esitetään näillä institutionaalisilla alueilla. Näin se jo itsessään kontrolloi käyttäytymistä ja tekee siitä ennustettavaa. Koska tämä tieto on sosiaalisesti objektivoitunut *tiedoksi*, kokoelmaksi yleispäteviä todellisuutta kuvaavia väittämiä, jokainen radikaali poikkeama instituutiojärjestelmästä ilmenee irtautumisena todellisuudesta. Tällainen poikkeavuus voidaan lukea moraalisen turmeltuneisuuden, mielisairauden tai yksinkertaisesti tietämättömyyden tiliin. Näillä hienojakoisilla erotteluilla on ilmeisiä seurauksia poikkeavaksi luokitellun yksilön käsittelylle, mutta niitä yhdistää alempiarvoinen kognitiivinen

status sosiaalisessa maailmassa. Tällä tavalla tietystä sosiaalisesta maailmasta tulee *maailma*, ainoa oleva. [kursivoinnit alkuperäisessä] (Berger & Luckmann 1994, 78-79.)

Oheinen lainaus Bergeriltä ja Luckmannilta kuvaa hyvin koulun kulttuurin ja oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen suhdetta. Tutkimaani Vuorelan peruskoulun yläasteeseen on historiallisesti muodostunut tietopohja, jonka kouluväki jakaa ja joka on määritellyt ihmisten sosiaalisen statuksen ja roolit koulussa. Näin on Vuorelan yläasteelle "reseptitietoon" sosiaalistumisen kautta syntynyt kulttuuri. Ei-toivottua käyttäytymistä voi pitää "radikaalina poikkeamana" koulun kulttuurista. Jotkut oppilaat eivät ole sosiaalistuneet koulun kulttuuriin, käyttäytyvät toisin kuin hyväksyttävän käytöksen säännöt sanovat ja he "irtaantuvat todellisuudesta". Tämä irtaantuminen nähdään nimenomaan oppilaan poikkeavuutena järjestelmässä ja työrauhaa häiritsevä oppilas luokitellaan sopeutumattomaksi tai oppimisvaikeukseksi ja hän saa alemman, esimerkiksi "häirikön", statuksen. Tämä erottelu "häiriköksi" määrää oppilaan kohdistuvia toimenpiteitä.

Taustaoletuksenani on, että kouluorganisaatiossa voi tehdä suuria muutoksia vain siten, että kouluissa työskentelevät ja opiskelevat ihmiset muuttavat omia uskomuksiaan ja sitä kautta koulunsa kulttuuria. Tiivistän koulun kulttuurin merkityksen koulun muutoksessa lopuksi Smylien (1991, 21) kahteen väitteeseen: (1)koulun kulttuuri on konteksti, jossa muutos tapahtuu ja kulttuuri vaikuttaa huomattavasti siihen, onnistuuko muutos vai ei, ja (2)ellei nimenomaan koulun kulttuuri ole muutoksen kohteena, rakenteelliset ja poliittiset lähestymistavat koulun ja opetuksen kehittämiseen epäonnistuvat varmasti.

2.2 Kouluviihtyvyys ja koulun työrauha

Koulutuksen laatuun liittyvänä **kouluviihtyvyys** nähdään "oppilaille kokonaisvaltaisena viihtymisenä, sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä. [Näihin tehtäviin kuuluu] oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen [ja] opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus." (Linnakylä & Malin 1997, 114-115.)

Koulun työrauha on kiinteä osa kouluviihtyvyyttä. Käsitteenä koulun työrauha on suhteellinen riippuen siitä, kenen näkökulmasta työrauhaa pohditaan. Myös Kouluhallituksen 1970-luvulla koulun työrauhaa selvitelleen komitean (Kouluhallitus 1973) muistiossa painotettiin, että työrauha on subjektiivinen käsite. Siinä heijastuu arvioijan persoonallisuus ja näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta. Työrauhan voi esimerkiksi nähdä oppilaiden ominaisuuksiin liittyväksi tai oppimisympäristön ominaisuuksiin liittyväksi. Lääketieteelliset, psykodynaamiset, behavioristiset, sosiologiset ja ekologiset selitysmallit painottavat kukin eri tekijöitä työrauhahäiriöiden synnyssä. Työrauha vaihtelee eri oppiaineissa ja opetustilanteissa. Lisäksi työrauha on muuttuva käsite; työrauhan määrittelyssä on otettava huomioon oppilaan ikä, kouluyhteisön henkilöiden per-

soonallisuus sekä ympäröivän yhteisön merkitys. (Kouluhallitus 1973, 2-4, Aho 1980, 2, Kari, Remes & Väänänen 1980, 8-20, Reinert & Huang 1987, Sandow 1994.)

Tässä tutkimuksessa työrauhaa pidetään konstruktionismiin pohjautuen subjektiivisena käsitteenä, jonka merkitystä kouluväki luo ja ylläpitää koko ajan koulun kulttuurissa. Työrauha-käsite on siis suhteellinen riippuen ajallisesta, paikallisesta ja kulttuurisesta kontekstista sekä sitä määrittelevän ihmisen kulttuurisidonnaisista arvoista ja uskomuksista. (Ks. Berger & Luckmann 1994.)

Erätuuli ja Puurula (1990, 15) toteavat, että "opettajat ja oppilaat kokevat työrauhan kukin omista lähtökohdistaan ja tilanearvioistaan käsin. Työrauha on oppilaan kannalta ensinnäkin **opiskelurauha**, mutta se voi merkitä hänelle joskus vain **oleskelurauhaa**. Opettajan kannalta työrauha on virallisesti (...) **opettamisrauha**, mutta yhtä hyvin se voi olla kulissinomainen **näennäisrauha**, joka peittää taakseen vaikkapa välinpitämättömän opettamisen. Mikään näistä ei muodosta yhteisvastuullista, koko luokalle selkiintynyttä **työskentelyrauhaa**. [lihavoinnit alkuperäisessä]." Erätuuli ja Puurula pitävät käsitettä 'työskentelyrauha' työrauhaa parempana.

Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee työrauhan seuraavasti: "koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriytymättömyyden tila. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet."

Konkreettisina työrauhahäiriöinä Aho (1980) luettelee tutkimusprojektinsa tuloksiin perustuen seuraavat:

(1)kielellinen häirintä (luvatta puhuminen, viittamatta vastaaminen, huuteleminen, toisten oppilaiden pilkkaaminen, nimittely ja arvostelu ääneen, kuiskailu, kiroilu ja jutteleminen), (2)motoriset häiriöt (poistuminen turhaan paikaltaan, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, jaloilla tömistely, tavaroihin piirtely, kuljeskely ympäri luokkaa, paikalta nouseminen ja tuolien vaihtaminen), (3)fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin (töniminen, lyöminen, potkiminen, tyrkkiminen, nipistely, kutittelu, taputtelu ja tukasta vetäminen), (4)esinelemuhäiriöt (pulpetin kannen kolistelu, liitujen tai tavaroiden heittäminen, kynällä naputtelu ym.), (5)tunnepurkaukset (itkeminen, turha nauraminen, laulaminen, viheltely, tirskuminen ym.), (6)huolimattomuus (luntaus, myöhästely, kotitehtävien laiminlyöminen, osallistumattomuus koulutyöhön, tarkkaamattomuus, huolimattomuus, välinpitämättömyys opetusta kohtaan, pinnailu, kirjojen ym. koulutavaroiden unohtaminen), (7)negatiivinen auktoriteettiasenne (opettajan nimittely, arvostelu ääneen, pilkkaaminen, vastustaminen, sääntöjen rikkominen, hidastelu ja aikailu) ja (8)koulutyöskentelyn kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta (paperilapusten lähettäminen, tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, toisten tavaroiden ottaminen, tavaroiden turmeleminen, tavaroilla leikkiminen, lehtien ja kirjojen lukeminen, pelaaminen, opettajan kysymysten ja huomautusten huomiotta jättäminen). (Aho 1980, 2.) Ahon (1980) listassa työrauha on määritelty lähinnä opettajan näkökulmasta oppilaan häiriöiksi eikä esimerkiksi oppimisympäristön vuorovaikutussuhteiden toimintahäiriöiksi.

Edellä olevat työrauhamääritelmät rajoittuvat pääasiassa luokkahuoneen sisäpuolelle. Tutkimuksessani määrittelen työrauhan käsittämään myös luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita. Ahon (1980) työrauhaluettelon pääkohdat 1-8 käyvät myös oman tutkimukseni työrauhahäiriön sisällöksi, kunhan työrauhahäiriöiksi käsitetään myös luvattomat poissaolot ja häiritsevä käyttäytyminen välitunnilla.

Käytän käsitteen 'työrauha' rinnalla käsitettä 'oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen'. Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen tarkoittaa tutkimuksessani kaikkea sitä koulun työrauhaa häiritsevää oppilaan toimintaa, jonka opettajat ja/tai koulun muu henkilökunta ja/tai muut oppilaat ja/tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaista. Esimerkkejä ei-toivotuksi koetusta ja nimetystä käyttäytymisestä on esim. myöhästely, oppitunnin häirintä, luvattomat poissaolot, kouluhaluttomuus, huono koulumenestys, aggressiivisuus, koulukiusaaminen, päihteiden ja liuotinaineiden käyttö, koulun sääntöjen vastustaminen, tottelemattomuus, koulun omaisuuden vahingoittaminen, oppilastoverin omaisuuden vahingoittaminen, sopimaton kielenkäyttö, tupakointi.

Oppilaan määrittelyssä ei-toivotusti käyttäytyväksi on etuna se, että määrittely ei leimaa oppilasta yhtä paljon kuin esimerkiksi käyttäytymisen yksilödiagnostista syytaustaa painottava sopeutumattomuus-, käyttäytymishäiriöisyys- ja oppimisvaikeus-terminologia. Määritelmä heijastaa ekologis-systeemistä, kouluympäristön ja oppilaan ainutkertaisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä korostavaa ajattelua, jossa syytaustan painottaminen ei ole keskeistä. Lisäksi määritelmä ei rajoita ei-toivottua käyttäytymistä luokkahuoneessa tapahtuvaksi niin paljon kuin perinteiset työrauhamääritelmät, vaan sisältää laajemmin myös välitunnilla, koulumatkoilla ja vapaa-ajalla tapahtuvan ei-toivotun käyttäytymisen.

Vuorelan yläasteella ei-toivotuksi koetun käyttäytymisen kirjo on suuri. Keskeisimmiksi ei-toivotun käyttäytymisen muodoiksi koetaan luvattomat poissaolot, oppitunnin häirintä, myöhästely, ilkivalta, sotkeminen, sopimaton kielenkäyttö, opettajan vastustaminen, tupakointi, luvaton koulun alueelta poistuminen välitunnilla, potkiminen ja kovakouraisuus, oppilastoverin kiusaaminen sekä päihteiden käyttö. Nämä ei-toivotun käyttäytymisen muodot olen jatkossa tiivistänyt neljäksi kokonaisuudeksi: luvattomat poissaolot, oppitunnin häirintä, ei-toivottu käyttäytyminen välitunnilla ja vapaa-ajan ei-toivottu käyttäytyminen.

Seuraavassa esitän lyhyen koosteen suomalaisista kouluviihtyvyyss- ja työrauhatutkimusten tuloksista. Lähteinä ovat Kolari 1975, 1977, Kari 1977, Rauste-von Wright, Kauri & Niemi 1977, Aho 1980, Koivumäki 1980, Mitchell 1980, Vepsäläinen 1980, Hannus-Gullmets 1984, Kinnunen, Mäkinen & Vihko 1985, Uusikylä & Kansanen 1988, Kinnunen 1989, Erätuuli & Puurula 1990, 1992, Linnakylä 1993, Kannas 1995, Liinamo & Kannas 1995, Kannas 1998 ja Savolainen, Taskinen, Laippala & Huhtala 1998.

Koulun työrauhaa on tutkittu paljon 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alussa. Työrauhaa häiritseviä oppilaita on yleensä n. 10 % koulun oppilaista. Oppilaita, jotka häiritsevät päivittäin työrauhaa, on n. 3-6 % koulun oppilaista. Vakavat työrauharikkomukset ovat harvinaisia. Huono luokkailmasto ja

työrauhahäiriöt liittyvät usein yhteen. Luokka-asteiden välillä ei tavallisesti ole eroja häiriöiden määrässä.

Vuorelan yläasteella pieneen osaan oppilaista, noin 20 oppilaaseen (viitisen prosenttia kaikista koulun oppilaista), koulun henkilökunta joutuu kohdistamaan *rankkoja toimenpiteitä* ja nämä oppilaat *työllistävät* koulun henkilökuntaa kovasti. Tähän suuntaan viittaa myös koulun jälki-istuntorangaistusten jakautuminen. Jälki-istunnoista valtaosan *istuu* pieni vähemmistö oppilaista. Kuraattori arvioi, että kyseisten kahdenkymmenen oppilaan asioiden selvittely vie puolet *erikoisoppilashuoltohenkilöstön*² eli kuraattorin, erityisopettajan ja terveydenhoitajan ajasta. Vuorelan työrauhaa häiritseväksi koettujen oppilaiden määrä on siis 3-10 %:n välillä, joten Vuorela siten lienee määrällisesti työrauhaongelmiltaan tyypillinen peruskoulun yläaste (ks. Erätuuli & Puurula 1990).

Tutkimusten mukaan suurin osa oppilaista viihtyy koulussa hyvin ja vain pieni vähemmistö viihtyy huonosti. Yläasteella oppilaan viihtyvät huonommin kuin ala-asteella. Pojat viihtyvät tyttöjä huonommin ja koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät paremmin kuin huonosti menestyvät oppilaat. Ylin sosiaaliryhmä on viihtynyt koulussa erityisen hyvin.

Oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavat paljon koulun ihmissuhteiden laatu, esimerkiksi koulun ilmapiirin lämpimyyden, iloisuus ja turvallisuus. Suhteet muihin oppilaisiin ja opettajiin ovat tärkeitä ja oppilaiden mielestä ne usein ovat tärkeämpiä kuin oppimiseen liittyvät asiat. Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset arvioivat toverisuhteiden ja sosiaalisen identiteetin kannalta koulua kaikkein myönteisimmin. Koulukiusaaminen on kuitenkin yleistä ja aiheuttaa usein oppilaassa ahdistusta. Oppilaat pitävät koulutusta tärkeänä, mutta eivät näe opetuksen sisältöä "tässä-ja-nyt" kovin merkityksellisenä.

Kansainvälisessä vertailussa suomalaisilla oppilailla on todettu olevan kaikkein kielteisin suhtautuminen opettajiin. Muissa tutkimuksissa on tullut esille, että opettajien ja oppilaiden näkökulmissa on joskus suuria eroja: esimerkiksi opettajat katsovat luvattomiin poissaoloihin liittyvän motivaation puutteen johtuvan oppilaan piirteistä, toiminnasta ja kotioloista, kun taas oppilaat katsovat motivaation puutteen johtuvan pitkästyttävästä opetuksesta ja suoriutumispelosta. Oppilaat eivät aina koe saavansa tukea opettajalta. Opettajan persoonallisuudella on merkitystä; opettajan autoritaarisen vaikutustavan on todettu olevan yhteydessä mm. oppilaiden huonoon kouluviihtyvyyteen sekä alhaiseen motivaatioon. Ihanneopettajan piirteiksi on tutkimuksissa todettu mm. läheisyys, oikeudenmukaisuus ja ammatillinen pätevyys.

Opettajan työ on todettu raskaaksi ja stressaavaksi. Työrauhaongelmat ovat merkittävä rasitus ja eniten työrauhahäiriöitä kokevat nuoret ja kokemattomat opettajat. Opettajan stressin on lisäksi todettu aiheuttavan koulussa huonontumista niin opettaja-oppilassuhteissa kuin opettajien keskinäisissä suhteissa. Esimerkiksi huonojen suhteiden passiivisiksi ja huonokäytöksiksi koettuihin

² 'Erikoisoppilashuoltohenkilöstö' on yhden oppilashuoltohenkilöstön jäsenen haastattelussa lanseeraama termi. Käytän termiä jatkossa, koska se mielestäni kuvaa hyvin sitä, että koulun oppilashuoltoon erikoistuneiksi työntekijöiksi Vuorelassa hahmotetaan kyseiset kolme viranhaltijaa.

oppilaisiin on todettu olevan yhteydessä opettajan ahdistumiseen, masentumiseen, sairasteluun ja alkoholin käyttöön.

Koulukielteisyys on suomalaisilla oppilailla todettu kansainvälisessä vertailussa yleisimmäksi. Oppilaat kokevat mm. etteivät heidän vaikutusmahdollisuutensa koulussa ole hyvät, esimerkiksi mahdollisuudet koulua koskevien asioiden suunnitteluun ovat huonot. Viimeisimmissä tutkimuksissa (esim. Kannas 1998) on tosin todettu, että oppilaiden kuva koulusta on kenties muuttumassa myönteisemmäksi ja esimerkiksi koulukiusaaminen ei ole lisääntynyt.

Koosteen lopuksi lienee paikallaan jonkinlainen kokonaiskuva kouluviihtyvyydestä suomalaisessa peruskoulussa. Linnakylä (1993) tutki kouluviihtyvyyttä Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen yhteydessä. Hän kuvaa suomalaisen kouluviihtyvyyden erityispiirteitä: "arviointitulosten perusteella suomalainen koulu on selvästi ikävämpi kuin pohjoismainen." (...) "...suomalaisen koulun elämänlaatu muistuttaa oppilaiden arvioimana yleisen kouluviihtyvyyden ja vastaavasti koulukielteisyyden samoin kuin opettaja-suhteen alueilla eurooppalaista ja erityisesti itäeurooppalaista asennoitumista. Sen sijaan oppilaiden väliset suhteet, sosiaalinen identiteetti ja status saavat suomalaisessa koulussa yhtä myönteisen arvion kuin amerikkalaisessa. Samoin käsitys siitä, miten koulussa pitää työskennellä ja miten siellä voi menestyä, on yhtä selkeä kuin Yhdysvalloissa ja poikkeaa selvästi eurooppalaisesta asennoitumisesta." (Linnakylä 1993, 47, 49.)

Viihtyvyys ja työrauha Vuorelan yläasteella. Kuten yksi haastattelemani Vuorelan yläasteen henkilökunnan jäsen sanoo, ei-toivottu käyttäytyminen ja kouluviihtyvyys *kulkevat käsi kädessä*. Kun koulun henkilökunta puuttuu häiritsevään käyttäytymiseen ja selvittelee sitä, niin kaikkien viihtyvyys ja *työssäolomukavuus* paranee. Ei-toivottu käyttäytyminen *kiristää koko tunnelmaa sekä oppilailla että opettajilla*.

Vuorelassa opettajat ovat rasittuneita oppimishaluttomiksi ja häiritseviksi koettujen oppilaiden vuoksi (ks. Kinnunen ym. 1985, Kinnunen 1989). Opettajan työ on yleisesti todettu erityisen vaativaksi ja sille ovat ominaisia työn rasittavuutta lisäävät erityispiirteet. Erityispiirteitä ovat mm. aikapula, hallinnollinen paperityö, kurinpito-ongelmat, oppilaiden osallistumattomuus opetukseen, vaativat oppilaskontaktit, oppilaiden motivaatio- ja asenneongelmat, vähäinen tuki hallinnosta, kollegojen kielteiset asenteet, materiaalien resurssien puute, turvattomuus, suuri opetusryhmän koko, hallinnosta tulleet vaatimukset muuttava opetussuunnitelmaa ja suuren yleisöltä, vanhemmilta, yms. sidosryhmiltä toivotun tuen puute. (Ks. esim. Goodlad 1984, Fullan & Stiegelbauer 1991, 118-126.)

Vuorelan oppilashuoltohenkilöstön haastatteluista käy ilmi, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on *ilman muuta tärkeimpiä, keskeisimpiä asioita (...) jos (...) ajatellaan opettajien viihtymistä*. Asetelma 'opettaminen vs. ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisu' tulee koulun arkipäivässä usein esille; *kuinka kauan opettajat jaksaa (...) puuttua tähän (...) asiaan, joka heidän opetustyönsä kannalta on kuitenkin epäolennaista*. Ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien käsittelyyn *menee opettajilta ja muulta henkilökunnalta energiaa*. Haastatteluissa korostuu mm., että yläasteella murrosikä on rankimmillaan ja opettaminen saattaa olla hyvinkin kuormittavaa. Tätä voi tulkita oppimishaluttomien ja häiritsevien oppilaiden opettajalle aiheuttamaksi rasitukseksi ja tähän liittyen myös koulunpidon ja kurinpidon eli oppimi-

sen ylläpidon ja autoritaarisen sosiaalisen kontrollin ylläpidon ristiriidan mukana tuomaksi ongelmaksi (ks. mm. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, McNeil 1986, Rinne 1986)..

Joskus opettajakin tuntee olonsa turvattomaksi ja joskus opettaja joutuu oppilaiden kiusan kohteeksi. Mitä levottomampaa koulussa on, sitä raskaampaa on opettajan työ. Häiriökäyttäytyminen ja oppilashuollolliset asiat kuormittavat *tarpeettoman* paljon opettajia. Seuraava lainaus oppitunnin häirintään turhautuneen opettajan kertomuksesta kuvaa, kuinka rasittavana opettaja voi kokea ei-toivotun käyttäytymisen.

(...) Minun kannaltani tärkein kysymys: Olenko minä sen luokan opettaja vai olenko pelkkä hauskanpittäjä, joka teen, mitä nämä oppilaat haluavat? Saanko minä palkkani oleskelusta heidän kanssaan vai täytyykö minun vieläkin iltakaudet miettiä, mitä virheitä olen tehnyt, kun tunti ei mennyt niin, kuin sen olisi mentävä opetettavan asian kannalta. Saanko olla rauhallisella mielellä ja hyvällä omallatunnolla, vaikka opetuksesta ei tullut mitään? Mikä minun päätehtäväni on koulu yhteisössä? (Naisopettajan T88 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Haastattelussa tulee esille mm. viittaus siihen, että opettajan väsymisestä on paljon kirjoitettu lehdissä. Yhden näkemyksen mukaan väsyminen on ymmärrettävää, koska oppitunnit ovat rauhattomia ja materiaaliset resurssit niukat.

(...) ...se semmonen hälinä ja se jatkuva tämmönen puuttuminen asiattomaan käytökseen (...) sen lisäksi, että pitäis opettaa [ja] saavuttaa tietyt tavoitteet, (...) on sillä tavalla stressaavaa. (...) ...niukilla määrärahoilla pitäis pärjätä ja [on] isot opetusryhmät ja vanhat välineet, (...) vuosikausia samoja kirjoja kahlataan läpi, niin (...) jollakin lailla on ihme, että [opettajat] on niinkin hyvin jaksaneet. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Paitsi että ei-toivottu käyttäytyminen tekee työn raskaaksi, saattaa se tehdä työn myös mielenkiintoisemmaksi.

(...) ...se on semmonen haaste myös, että ne on raskaita hoitaa, mutt sää koko ajan opit siitä ite ja ne on tosi tärkeitä hoitaa, ett [on] tärkeä, että puututaan, ei ummisteta silmiä. (...) ...se antaa omaan työhön semmosta syvyyttäkin. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Henkilökunnan yhden näkemyksen mukaan *ideaalitalanne olisi*, että häiriötekijät *pystyttäs eliminoimaan*, koska tällöin kouluviihtyvyyys lisääntyisi selvästi. Opettajat jaksaisivat paremmin kehittää koulutyötä, jos heidän energiansa ei niin paljon menisi oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen käsittelyyn. Kun puhutaan kehittämisestä, opettajilla joskus *nousee karvat pystyyn*, koska he eivät enää jaksa ajatella kehittämistä. Opettaja, joka viihtyy koulussa, myös jaksaa ajatella tulevaisuuden kehittämistyötä.

Yhden näkemyksen mukaan ei-toivotun käyttäytymisen merkitys opettajien koulutyössä ei ole niin suuri kuin se voisi olla, koska opettajilla on työyhteisössä ihmisiä, *jotka ottaa hoitaakseen* ongelmalliset oppilasasiat. Koko työyhteisöä ajatellen on hyvä, että opettajat voivat siirtää häiritsevät oppilaat jollekin erityistyöntekijälle, mikä osaltaan helpottaa opettajien jaksamista. Tämän voi tulkita merkiksi Vuorelan tavasta ratkaista työrauhahäiriöitä segregatiivisesti poistamalla ko. oppilas opetusryhmästä palvelujen luo sen sijaan että palvelut tulisivat integratiivisesti oppilaan luo.

2.2.1 Luvattomat poissaolot

Luvattomat poissaolot, *lintsaukset*, ovat koulun keskeisin ei-toivotun käyttäytymisen muoto. Ne aiheuttavat paljon vaivaa opettajakunnalle ja ovat jatkuvasti lisääntyneet. Henkilökunta tekee mielestään paljon töitä, jotta saisi oppilaan pysymään koulussa. Yleinen henkilökunnan näkemys on, että kaikki mahdollinen, mitä voidaan tehdä, tehdään. Yksi henkilökunnan edellisestä poikkeava näkemys on, että syvällisempiin syihin ei niinkään kiinnitetä huomiota. Syvällisempiin syiden selvittämiseen on koulussa pyrkimys, mutta selvittämisessä ei aina kovin hyvin onnistuta.

Poissaolojen *asteikko on aika laaja, myöhästelystä tämmöseen totaaliseen poissaoloon, koulua käymättömyyteen*. Tietyt oppilaat eivät ole käyneet koulussa, vaan ovat saattaneet olla pitkiäkin aikoja poissa. Jotkut oppilaat ovat valikoineet tunnit, joilta ovat poissa ja ovat lähteneet esimerkiksi ruokailun jälkeen pois koulusta. Jotkut oppilaat ovat olleet niin väsyneitä aamulla, että ovat tulleet myöhässä kouluun sitten, kun ovat heränneet. Luvattomien poissaolojen ongelman keskeisyys Vuorelassa kuvastaa yleistä tilannetta Suomen kouluissa. Esimerkiksi Liinamon ja Kannaksen (1995) tutkimuksessa kävi ilmi, että kouluun lähtö on vaikeaa ja yli puolet oppilaista jäisi aamulla mielellään kotiin.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tuli esille muutamia luvattoman poissaolon muotoja. Koulupelkoon liittyvät poissaolot voi erottaa yhdeksi ryhmäksi ja *tarkoituksenmukaisen lintsauksen* toiseksi ryhmäksi. Poissaolevia oppilaita voi myös jaotella seuraavasti: oppilaat joita ei tahdo saada kouluun ollenkaan, oppilaat jotka lähtevät kesken päivän pois koulusta ja oppilaat jotka tulevat kouluun, mutteivät mene tunnille. Yhtenä syynä poissaolo-ongelmaan esitetään yleinen työmoraaalin heikentyminen; esimerkiksi vanhemmat ovat pitkään olleet työttömiä, passivoituneet ja tämä asenne leviää sitten heidän lapseensakin näkyen *lintsauksena*. Yksi näkemys on, että poissaolevat oppilaat eivät ehkä pääasiassa ole koulukiusaattuja, vaan *kouluallergikkoja; ne ei nää mieltä sillä koulun käynnillä*. Osa näistä oppilaista pärjäisi opinnoissa *hirveän hienosti* ja pääsisi vaikka lukioon, mutta motivaation puute estää tämän eikä koululla ole keinoja kasvattaa oppilaan motivaatiota.

Rehtorin mielestä luvattomat poissaolot on vaikeampi ongelma kuin esimerkiksi häiritsevä käyttäytyminen koulussa. Aggressiivisuus ja *opettajalle haistattelu* ovat ohimenevää *ilmikäyttäytymistä*. Ne ovat kypsymättömyydestä johtuvia ongelmia, jotka ovat yksiselitteisempiä ja helpommin hallittavissa kuin *monisyinen poissaoloihin liittyvä problematiikka*. Rehtori on huomannut, että *lintsaus on joskus tilanteesta pakenemista*. Oppilaalla on ongelmia, joita hän pakenee olemalla pois koulusta. Vanhemmat saattavat tukea oppilaan poissaoloa koulusta.

(...) esimerkiksi (...) jos on niinku tämmöstä masennukseen taipuvuutta oppilaalla, niin usein siinä tuota vanhemmat allekirjoittaa niitä [poissaolovihkoja] oppilaan aamu-uni-suuksiin tai tämmösiin vedoten (...) ja silloinhan voi olla kysymys joistakin ongelmista esimerkiksi koulussa tai tällä oppilaalla itellään jotakin henkilökohtasia juttuja ja (...) [koulu] ei niinku oikeen pääse kiinni, ku ei oikeen tiedä, että lintsako se (...) tahallaan vai lintsako se (...) laiskuuttaan, ei viitti lähtee [kouluun] tai onko siinä takana todella (...) jotakin tämmösiä syvempiä ongelmia. Ja kun se [ongelmien selvittely] siirtyy (...), sitte

kotiväkikin on mukana jossakin määrin siinä juonessa, niin paetaan sitä todellisuutta, [sitä] että se selvitettäs perin pohjin (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yksi oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tuleva näkemys on, että joissakin tapauksissa vanhemmat ovat luovuttaneet. He allekirjoittavat poissaolokirjaan syyksi esimerkiksi että lapsella on ollut päänsärkyä, vaikka asia ei henkilökunnan arvion mukaan olisikaan näin. Vanhemmatkaan eivät enää *jaksa saaha* lastaan kouluun. Tällainen luovuttaminen ei kuitenkaan ole yleistä. Vain muutaman oppilaan vanhemmat ovat luovuttaneet tällä tavalla.

Rehtori on sitä mieltä, että poissaolot ovat vaikea ongelma myös siksi, että ne saattavat olla alku oppilaan syrjäytymiselle yhteiskunnassa.

(...) syrjäytymisen uhka alkaa (...) nimenomaan silloin yläasteen vaiheessa, jos tällanen asenne jotenkin kasvaa ihmiseen, että pakenee tilanteita ja on poissa ja ei tuu sovittuna aikana ja näin pois päin. Et se on kyllä aika huono piirre ihmisissä. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yksi haastatteluissa esille tuleva näkemys on, että kun luvatta poissa olosta tulee tapa, niin vaikeudet kasautuvat. Oppilaan on vaikea päästä enää koulunkäyntiin kiinni ja syrjäytymisvaara kasvaa.

2.2.2 Oppitunnin häirintä

Henkilökunnan mukaan oppitunnin häirinnän muotoja ovat äänekäs luokkaan tulo (esim. oven potkiminen), oppilaan luvaton puhe, luokassa *vaeltelu* ja työskentelyyn osallistumattomuus, jotka vaikeuttavat muun ryhmän opiskelua. Joskus oppilaalla ei ole mukana kirjoja, ei kynää eikä kumia, joten hän ei pysty tekemään tehtäviä. Joskus opettajalle ja toisille oppilaille haistatellaan ja huudellaan kaikenlaista sopimatonta. Toisia oppilaita ja opettajaa kiusataan ja opettajan auktoriteetin uhmaaminen on yleistä. Tavaroita heitellään, *näplätään* ja niihin piirretään. Yksi häiriömuoto on oppilaan luvaton poistuminen kesken oppitunnin. Joskus oppitunneilla on koulun omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa, *paikkojen rikkomista*, mutta tällainen ilkivalta on poikkeuksellista.

Oppilaiden kertomuksista ilmenee, että oppitunnin häirinnän muotoja ovat mm. *myöhästely*, luokan *oveen hakkaminen & potkiminen*, *heiluminen*, *säheltäminen* ja *riehuminen*. Verbaalista häirintää on mm. *lörpöttely*, luvaton *juttelu*, kovaääninen puhe luokkakavereiden kanssa, *häliseminen*, *möliseminen*, *pöliseminen*, *leikkiminen*, *pälpättäminen*, luvaton *puhuminen*, koetilanteen häiritseminen sekä *huutaminen kokeen palautuksessa*. Oppilaisiin kohdistuvaa ilki- ja väkivaltaa on mm. oppilaan *kiusaaminen*, oppilaan *nimittely*, *toisten töiden sotkeminen*, *terävillä esineillä pisteleminen toisten käsiin ja päähän*. Koulun sääntöjen noudattamattomuutta on mm. luokkaan tuleminen ulkovaatteissa, luokkaan tuleminen *ulkokengät jalassa*, luvaton syöminen ja juominen luokassa, *istumajärjestyksen noudattamatta jättäminen*, kirjojen *heittäminen*, *pulpettien työntäminen & tuolien nosteleminen* ja luvaton poistuminen oppitunnilta.

Suoraan opettajaan kohdistuvaa oppitunnin häirintää on esimerkiksi opettajalle *"selittäminen"*, *näsäviisastelu* opettajalle, opettajalle *mariseminen*, opettajalle *suun aukominen*, opettajalle *"änkyttäminen"*, opettajalle *kiroileminen*, *kommenttien*

heittäminen opettajan puheeseen, tottelemattomuus, opettajan kiusaaminen, opettajan heittäminen kuminpaloilla, opettajan ärsyttäminen epämiellyttävillä huudoilla, opettajan haukkuminen, opettajan pilkkaaminen ja opettajan haistattelu.

Oppitunnin häirintä koulussa on yleistä, *pienstä pulinaa & levottomuutta on aina joka luokalla*. Melu luokassa on toisinaan kova.

(...) Aluksi tunti oli rauhallinen ja asiasta keskusteltiin. Kunnes Lemppa [sic] jätkiä tuli myöhässä tunnille mukanaan limsaa ja pullia, ja karkkia. Luokassa syntyi hälinää, kaikki halus jotain hyvää, jätkät alkoivat jakaa eväitään muille. Ope huusi. Oppilaat huusivat opelle ja Haukkuiivat [sic] häntä. Luokka oli vallaton. Ope ajoi porukkaa ulos, käytävälle. Sitten pari muuta jätkää halusivat vessaan...ope päästi. Jätkät meni tupakalle. Open mentyä hakemaan porukkaa käytävältä tunnille, puolet oli hävinny. He olivat ripustaneet kenkiä kattoon kiinni. Loppu tunti [sic] oli rauhallinen. Luokassa ei ollu kun n. 9 oppilasta. Ja [tunnin aiheesta] ei puhuttu vaan äskeisestä tilanteesta. [Tunnin] aiheeseen ei kulunut tuntia kuin vain n. 5 min. Sitten alkoi tämä. Vaikka puolet porukasta oli ulkona, hälinä oli kova. (kymmenesluokkalaisen tytön S943 kertomus)

Lyhytaikaisen sijaisopettajan tunneilla häirintä on yleistä.

(...) ...meillä oli historian tunti ja meille tuli sijainen tavallisesti meillä on ihan rauhalliset historian tunnit mutta nyt heti kun meille tuli sijainen ketkään eivät osallistuneet tuntiin kaikki häiritsivät. (kahdeksaluokkalaisen tytön S770 kertomus)

Oppitunnin häirintätapaukset ovat *tiettyihin tyyppeihin keskittyviä*. Tietty oppilaat dominoivat oppituntia, hallitsevat häiriötilannetta ja tekevät toisten oppilaiden työn teon mahdottomaksi. Vaikka oppilaat ovat tottuneet tiettyyn taustameluun luokassa, oppitunnin häirinnän seurauksista yksi on se, että muiden oppilaiden opiskelu luokassa häiriintyy.

(...) [oppilas] ei lähde niinkun [tunnilla] siihen hommaan mukaan, joka voi olla joskus hyvinkin mielenkiintoinen. Opettaja on satsannu kaikkensa johonkin juttuun ja innostunu ite ja oppilaat on valtaosa innostunu. Sitte joku on ollu tää tunnettu 'vastarannan kiiski'-tyyppi, niin se rupee niinku terrorisoimaan sitä hyvinkin mielekästä ja kivaa toimintaa. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Monet oppilaat pitävät oppitunnin häirinnästä johtuvaa työrauhan häiriintymistä kiusallisena ja ärsyttävänä. Oppilaat kokevat omien opiskelumahdollisuuksiensa vaikeutuvan ja kouluviihtyvyyden kärsivän

(...) ...kun (...) oppilaalta kysytään, niin siellä ihan kärkipäässä on (...) et mikä (...) tässä koulussa on niinku huono, niin tuota melu ja oppituntien rauhottomuus tulee sieltä esille. Täällä on paljon oppilaita, jotka toivoo sitäkin, että ois rauhallisempi luokka. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Neljän tytön ryhmä juttelee joka matematiikan tunnilla. Ne juttelevat kaikesta mitä ovat tehneet viikonloppuna tai ennemmin. (...) Ei se ollut hirveän häiritsevää, mutta kyllä se otti päähän. (...) (yhdeksäluokkalaisen tytön S821 kertomus)

Minua ärsyttää todella kun tunti pitää keskeyttää. En ole priimusoppilas, mutta kuitenkin seuraan tuntia. Yritän lukioon ja siksi olisi tärkeää jos jotain jäisi päähän. (yhdeksäluokkalaisen tytön S900 kertomus)

Meidän luokalla on eräs nuori miehen alku joka jatkuvasti häiritsee lähinnä puheellaan tunteja. Opettajat eivät saa häntä kuriin ja tämä on jatkunut 7 lk:lta asti. Joskus hänet

poistetaan tunnilta n. 10 min. mutta kun hän tulee takaisin tunnille alkaa pälpätys heti. Tämä häiritsee ainakin minun tunnilla mukana oloa! (yhdeksäsluokkalaisten tytön S913 kertomus)

Oppitunnin häirinnän yleisyys Vuorelassa auttaa ymmärtämään sitä, että opettajat kokevat työnsä raskaaksi ja uuvuttavaksikin. Huonot suhteet opetuksellisesti passiivisiin ja huonosti käyttäytyviin oppilaisiin saattavat ilmetä ahdistumisenä, masennuksena, sairasteluna ja muina kielteisinä oireina. (Ks. Kinnunen ym. 1985, Kinnunen 1989.)

2.2.3 Ei-toivottu käyttäytyminen välitunnilla

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella välitunneilla on kaiken kaikkiaan *ihan mukava meno*, oppilaat esimerkiksi *kuuntelevat musiikkia ja juttelevat kavereiden kanssa*. Välituntikäyttäytymisestä aiheutuvat ongelmat ovat kuitenkin henkilökunnan mielestä yksi pahimpia koulun ei-toivotun käyttäytymisen muodoista. *Voimasanoja kuulee paljon ja sukupuolisanasto on kovasti esillä*. Kielenkäyttö on usein välitunneilla sopimattomampaa kuin oppitunnilla. Tupakanpolto on vaikea ongelma ja jotkut oppilaat lisäksi näpistelevät läheisessä ostoskeskudessa..

Välitunnilla oppilaat saavat halutessaan olla sisällä ja useimmat oppilaat haluavatkin.

Saa olla kaikki välkät sisällä, eikä tarte mennä ulos jäätymään (ellei mene tupakalle). (seitsemäsluokkalaisten tytön S528 avovastaus)

Talviaikaan ulkona ei ole *paljon porukkaa*, keväällä ja syksyllä enemmän. Tulevat *seiskaluokkalaisten* varsinkin odottavat uuden koulun sisävälitunteja. Tähän koulu on valmistautunut pitämällä tiedotustilaisuuden uusille oppilaille välituntikäyttäytymisestä muiden kouluun liittyvien asioiden ohella. Esimerkiksi *sisäkenkien* käytöstä informoidaan. Kuraattori on myös pitänyt *teemajuttuja*, joilla on pyritty vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin.

Oppilaat arvioivat välituntien viihtyisyyttä seuraavasti. Koulurakennus on siisti ja tilava. Alakerran aulat ovat viihtyisät. On hyvä, että alakerran auloissa on omat, vaikkakin joidenkin oppilaiden mielestä *vähän pienet*, lukolliset kaapit, joissa voi säilyttää tavaroitaan. Hyvää on myös yläkerran pöydät, joiden *ääressä voi tehdä läksyjä* ja joissa yleensäkin *voi olla väkällä*. Koulun kioski on myös yksi koulun hyvistä puolista.

Joidenkin oppilaiden kielteinen kritiikki välitunteja kohtaan kohdistuu pääasiassa tekemisen puutteeseen ja huonoihin välitunninviettotiloihin.

Välitunneilla ei ole oikein tekemistä (muutakuin [sic] kortin peluuta). (yhdeksäsluokkalaisten pojan S861 avovastaus)

Välitunnilla ei voi istua juuri missään. (kahdeksäsluokkalaisten pojan S690 avovastaus)

Viihtyisän koulurakennuksen puutteita ovat mm. kylmyys, ahtaus, likaisuus, pimeys, viherkasvien puute sekä taulujen puute. Oppilaat ehdottavat mm. että koulun seinillä voisi olla maalauksia ja aulassa viherkasveja. Pöytiä ja tuoleja on

liian vähän ja penkit ovat liian kovia, samoin tuolit luokassa. Monet oppilaat haluavat auloihin lisää kalusteita, jottei tarvitsisi istua pölyisillä ja kylmillä lattioidella.

Useat oppilaat haluavat välitunneille lisää keskusradiosta soitettua musiikkia. Käytävissä voisi olla *telkkareita*, *limsa-automaatti*, *peliautomaatti*, *biljardipeli*, *pingispeli*, *välipala-automaatti* ja/tai kahviautomaatti. Liikuntasaliin pitäisi saada mennä pelaamaan pallopelejä. Koulussa voisi myös olla *tikanheittopaikka*. Harrastusmahdollisuuksiin voisi kuulua myös ATK- ja musiikkiluokan pitäminen oppilaiden vapaassa käytössä välituntisin. Kioskin pitäisi toimia paremmin esimerkiksi olemalla enemmän auki koulupäivän aikana ja ottamalla valikoimiinsa *enemmän karkkia* ja muutakin kuin *karkkia*. Joidenkin oppilaiden mielestä välitunnin viihtyisyyden lisääminen auttaisi vähentämään ei-toivottua käyttäytymistä.

Ruokailuun on varattu puoli tuntia ja muutaman oppilaan mielestä se on liian lyhyt aika. Useampi oppilas valittaa ruoan laadusta kuin ruokailun lyhydestä: ruoka on *aika huonoa*, *pahaa*, *raakaa*, *ei kypsää*, ja jonkun mielestä *hirveetä*. Jotkut oppilaat kuitenkin ovat päinvastaista mieltä: ruoka on yksi koulun hyvistä puolista..

Oppilaiden mielipiteistä voi päätellä, että Vuorelassa on viihtyisä koulurakennus, jonka estetiikan eteen ei kuitenkaan olla oppilaiden mielestä tehty riittävästi töitä. Tämä ilmenee mm. siinä, että oppilaat ovat tehneet tutkimusluokvuonna opettajakoukselle aloitteen kouluviihtyvyyden lisäämiseksi. Aloitteessa he haluavat lisää tuoleja, pöytiä, verhoja, muovi- ja puukukkia, ruokailuvälineitä ja välipala-automaatin. He myös toivovat oppilaiden taiteen tuomista enemmän esille koulussa.

Oppilasaineistosta ilmenee, että ei-toivottu käyttäytyminen välitunneilla on lähinnä väkivaltaa, ilkivaltaa ja oppilaiden tavaroiden varastelua. Kiusaaminen, varastelu ja sotkeminen ovat ei-toivotun käyttäytymisen muotoja, joita oppilaat erityisesti mainitsevat koulunsa huonoina puolina. Sotkemiseen kuuluu mm. sylkeminen, roskaaminen ja pulpettien sotkeminen kaivertamalla tai kirjoittamalla.

Kiusaaminen ja ilkivalta ei Vuorelassa ole välitunneilla harvinaista. Koulukiusaamiseksi Salmivalli (1998) määrittelee toiminnan, jonka tarkoitus on systemaattisesti vahingoittaa toista ja vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu tostuvasti yhteen ja samaan yksilöön. Salmivallin mukaan satunnainen kiusoitelu tai hännääminen ei ole koulukiusaamista. Kiusaajan ja kiusattavan välillä tulee vallita voimasuhteiden epätasapaino, jotta kyse olisi kiusaamisesta. Tyypillistä on, että kiusaaminen on ryhmässä tapahtuvaa, ryhmän jäsenten sosiaalisista suhteista kumpuavaa. (Salmivalli 1998, 30-34.) Perustan kiusaamisen tarkasteluni pitkälti Salmivallin määritelmään, mutta pidän tässä kiusaamisena myös satunnaisista oppilaan kiusoittelevaa ja hännäämistä, jos oppilaat kokevat sen kiusaamiseksi ja kutsuvat sitä kiusaamiseksi. Tutkimuksessani pyrin tuomaan oppilaiden kokemuksen esille. Jos oppilaat kokevat jonkun tilanteen kiusaamiseksi, tulkitsevat sen olevan kiusaamista heidän kokemusmaailmassaan, vaikka se ei täysin sitä olisikaan tutkijan määritelmän näkökulmasta.

Säännöllisesti kiusatuksi joutuvia oppilaita on tutkimusten mukaan 5-15 % ja säännöllisesti kiusaavia oppilaita n. 10 %. 60-70 % oppilaista ei yleensä ole

millään tavalla mukana kiusaamisessa. Vähäisistä kiusaamisprosentteista huolimatta kiusaamista pidetään kuitenkin sen vahingollisuuden vuoksi vakavana ongelmana. (Ks. Olweus 1992, 14-24, Liinamo & Kannas 1995, Salmivalli 1998, 98-116.)

Kiusaaminen on Vuorelassa oppilaiden mielestä hyvin paljon kouluviihtyvyyttä vähentävä asia.

(...) Koulukiusaaminen on mielestäni pahin viihtyvyyden ongelma!!! (yhdeksäsluokkalaisten pojan S861 kertomus)

Se on kamalaa. (kahdeksaluokkalaisten tytön S787 kertomus poikaoppilaasta, joka väkivaltaisesti kiusasi yhtä tyttöä)

Oppilaiden kertomuksissa tulee esille, että kiusaaminen on usein rajua ruumiillisista ja henkistä väkivaltaa. Kiusaamiseen liittyy esimerkiksi rahan kiristäminen oppilaalta, vitsailu tekemällä väkivaltaa oppilaalle, oman kovuuden näyttäminen ja suvaitsemattomuus kiusatun oppilaan erilaisuutta kohtaan. Joskus selkeää syytä ei ole lainkaan, vaan oppilas tai oppilasjoukko on mielivaltaisesti väkivaltainen oppilasta kohtaan. Usein kiusaamisessa ei ole reilun pelin henkeä: isompi oppilas kiusaa pienempää tai iso joukko oppilaita kiusaa yhtä oppilasta. Kiusaaminen yleensä loppuu, kun opettaja tulee paikalle tai kun muut oppilaat menevät auttamaan kiusattua oppilasta.

(...) ...pahin yksi tapahtuma oli kun Pena (tarkkis) hakkasi "kovana miehenä" n. 10 muun kaverin kanssa keskellä koulupäivää ruokajonossa mun parhaan kaverin! Se Pena pitäisi laittaa laitokseen hoitoon sillä se on tosi väkivaltainen ja sairas jätkä. (...) Juttelin kaverini kanssa tapahtumasta, mutta hän ei välittänyt tapahtumasta kummempin kuin voitotteli vähän kurkkuun tullutta ruhjetta (potkusta). (kahdeksaluokkalaisten pojan S711 kertomus)

Eräs poika tuli yhtä äkkiä erään tytön kaulaan kiinni. Poika painoi tyttöä peukaloilla kurkkuun seinää vasten. Tyttö ei pystynyt hengittämään ja hänen silmistäkin vuoti vettä seuraavan tunnin ajan. Myös häntä yskitti hyvin kauan vähän väliä. Olen nähnyt saman pojan tekevän muillekin saman tapaisia asioita. (kahdeksaluokkalaisten tytön S787 kertomus)

Kun tarkkailuluokan ja kasiluokan jotkut pojat kävivät yhden hiljaisen ja vähän raukan pojan kimppuun. Hakkasivat ja potkivat. Kohteena oleva poika oli yksin. Seurasimme tapausta luokasta. (...) Meidän luokan pojat ja jotkut muut ysit menivät väliin. Ja auttoi kyseistä poikaa. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S824 kertomus)

Tiedän koulussamme olevan erään henkilön joka joutuu melko usein koulukiusauksen kohteeksi. Kiusaajat ovat tavallisesti hänen luokkatovereitaan. He tietävät että tyttö on arka joten he käyttävät tätä hyväkseen ja kiusaavat enemmän. Tällä henkilöllä ei taita [sic] kauhean paljon olla kavereita mutta muutama sentään. Mielestäni kiusaaminen [on] typerää, mutten tunne henkilöä hyvin joten en ole viitsinyt puuttua asiaan. (...) Tilannetta ei selvitetty mitenkään koska tämä tapahtui välitunnilla eikä opettaja ollut paikalla. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S827 kertomus)

Edellä ilmeni, että kiusaaminen yleensä loppuu, kun opettaja puuttuu siihen. Tutkimuksissa (ks. Olweus 1992) on todettu, että opettajat saattavat riittämättömästi puuttua kiusaamiseen. Puuttumisessa on suuria koulukohtaisia eroja. Opettajat eivät aina pyri lopettamaan kiusaamista eivätkä usein puhu kiusami-

sesta luokan oppilaiden tai kiusaavien oppilaiden. Olweus (1992, 25) toteaa, että erityisesti yläasteella "opettajat tekevät (...) suhteellisen vähän koulukiusaamisen lopettamiseksi". Lisäksi tyttökiusaajien toiminta on usein niin hienovaraista, että sitä on vaikea opettajan huomata (Salmivalli 1998, 44-45).

Vuorellassa turvattomuus ilmenee, paitsi pelkona itse kiusaamistilanteissa, myös pelkona puuttua kiusaamiseen. Salmivallin (1998, 163-164) mukaan kiusaamiseen on vaikeaa puuttua siksi, että läheskään kaikki kiusatuiksi tulleet oppilaat eivät kerro kiusaamisesta aikuiselle. Yksi syy olla kertomatta on se, että oppilaat eivät usko aikuisten puuttuvan kiusaamiseen. Vuorellassa ei tämä syy tullut esille, mutta oppilaat mm. pelkäävät, että kiusaajat kostavat heille, jos he puuttuvat tilanteeseen.

Oli välitunti ja seisokien aulassa oli ihan rauhallista. Kunnes eräs jengi, jossa on ysejä ja kaseja tuli aulaan. He etsivät erästä tyyppiä. Tämä kyseinen henkilö löytyi ja jengi alkoi tivaamaan pojalta rahoja. Niitä ei löytynyt ja niin alkoi 5 isompaa poikaa hakkaamaan tätä seiskaa. Kukaan ei mennyt väliin sillä tämä jengi tiedetään yleisesti vaaralliseksi. Poika lyyhistyi pian maahan ja jengi jätti hänet siihen sanoen: jos ei rahoja huomenna löydy, saat lisää kuritusta. Silloin tuli opettaja paikalle. (seitsemäsluokkalaisten tytön S630 kertomus)

Näin eräällä välitunnilla kun erästä poikaa kiusattiin. Kaksi poikaa tulivat hänen luokseen ja alkoivat tönä poikaa ja löivät häntä. Muut hänen kaverinsa istuivat vaan ja katselivat. Nämä kiusaajat olivat ennenkin kiusanneet ja varmaan siksi hänen kaverinsa eivät uskaltaneet tehdä mitään, koska pelkäsivät uhmata heitä. Aikansa tönittyään ja kiusattuaan eräs ope sattui paikalle ja kiusaajat lähtivät pois. Nämä pojat olen ennenkin nähnyt välitunnilla käymässä välillä "tönimässä" ketä vaan sattuu paikalle. Minua ainakin häiritsee kun ne välitunnilla kävelevät kenen luo vaan ja vähän tönivät. (kahdeksaluokkalaisten tytön S794 kertomus)

Kuten oppilaatkin, tuovat vanhemmat ilmi huolensa oppilaiden välisen ilkivallan ja väkivallan aiheuttamasta oppilaiden turvattomuudesta. Jotkut vanhemmat ovat tietoisia siitä, että oppilaiden keskuudessa on turvattomuutta aiheuttava kostamisen perinne. Yhden äidin mukaan oppilaiden pitäisi uskaltaa sanoa epäilynsä julkisesti ilman pelkoa mutta selkään saamisen pelko on voimakas, sillä "ei-toivotut" ovat usein aggressiivisia. Kosto seuraa esimerkiksi siitä, että oppilas kertoo ei-toivotusta käyttäytymisestä opettajalle. Koston pelossa oppilaat eivät aina uskalla puhua tilanteista aikuisille.

(...) Opettaja soitti meille kotiin samana iltana ja pyysi poikaa puhelimeen ja kyseli pahoimpitelyasiasta. (...) Poika ei ollut uskaltanut kertoa opettajalle, koska häntä oli uhkailtu. (Äidin P745 kertomus poikansa kiusaamisesta)

(...) Oman pojan takki on usein solmussa tai piilossa, kengissä on ruokaa, voita tms. Mutta hän kielsi selvittämästä asiaa koska pelkää joutuvansa hakatuksi (isommatkin ovat joutuneet). (Äidin P711 kertomus)

Yksi kiusaamisen mahdollistava tapahtuma on *mopokastajaiset*. Lukuvuoden alussa kahdeksaluokkalaisten oppilaat keksivät seitsemäsluokkalaisten oppilaille kolmen päivän ajan ilkkurisia seremonioita, jotka läpi käytyään oppilaat "virallisesti hyväksytään" oppilasyhteisön jäseniksi. Yksi äiti kyseenalaistaa kastajaisperinteen, koska se on joskus kiusaamista.

Koulun alkaessa Vuorelan yläasteen "vanhemmat oppilaat" suorittavat (traditionaalisen) pesun uusille tulokkaille. Tämä perinne yllätti meidän perheen rajuudellaan täysin. Ensimmäisen koulupäivän aikana poikani joutui tällaisen yllättävän hyökkäyksen kohteeksi. "Ruokavälitunnilla" joukko (3-4) vanhempia oppilaita hyökkäsi pojan kimpuun takaapäin ja raahasi tämän paikkaan (...) jossa on käytössä vesiletku/suihku. Pojat työnsivät letkun sisään kaula-aukosta ja sitten hanat päälle! Ensimmäisen koulupäivän aikana poikani kävi kotona vaihtamassa kaikki vaatteensa kenkiä myöten eikä suostunut puhumaan asiasta sanaakaan. Toisen koulupäivän lopuksi poikani joutui uudelleen tällaisen rajun hyökkäyksen kohteeksi. Samalla tavoin vieras poikajoukko raahasi pojan vesiletkun luo ja käsittely toistui. Poika tuli kotiin vettä valuen eikä itku ollut kaukana. Kolmantena koulupäivänä suoritettiin ns. mopokaste perinteisin menoin ja kasteleminen jäi ainakin oman poikani kohdalla siihen. (...) Otin yhteyttä ensimmäisen koulupäivän aikana opettajaan (...). Kysyin häneltä tästä kastelusta ja ihmettelin tämän pesun perusteellisuutta. Opettaja lohdutteli sanoen, että "näin meillä aina tehdään, eikä sitä kannata säikähtää". Hän toivoi kärsivällisyyttä uudelta oppilaalta ja uskoi tämän kastelemisen loppuvan muutamassa päivässä. (...) Mielestäni tällaisten traditioiden noudattamisessa ei ole mitään pahaa, mutta [luokanvalvojien] olisi varmaan ollut tärkeää muistuttaa oppilaita siitä, että "kohtuus kaikessa". (...) Opettaja, joka vastasi koululle soittaessani rauhoitti sanoen, että he yrittävät parhaansa mukaan valvoa ensimmäisten koulupäivien tapahtumia, mutta (...) että heidänkin resurssinsa ovat rajalliset. Opettaja kehotti keskustelemaan oman lapseni kanssa ja selvittämään hänellekin, ettei kyseessä ole ilkeä tapa, vaan vanha tapa. Opettajien olisi ehkä ollut hyvä selvittää luokakohtaisesti mistä tässä "pesemisessä" on kysymys. (...) Ymmärtääkseni kukaan kastelluista ei uskaltanut kertoa luokanvalvojalleen tapahtuneesta. (Äidin P596 kertomus)

Vanhemmilla on myös myönteisiä kokemuksia kiusaamis-ongelman ratkaisusta.

Vanhempaa poikaa kiusattiin yläasteelle siirryttyä. Asia selvitettiin perusteellisesti opettajien kanssa ja ainakin meidän poikamme kiusaaminen lopetettiin. Heistä tuli jopa jonkinasteisia kavereita. (...) (Äidin P605 kertomus)

Ilkivaltaa on kahdenlaista: turvattomuutta aiheuttavaa ja viihtymättömyyttä aiheuttavaa. Esimerkiksi ilotulitusräjähteen räjäyttäminen aulassa aiheuttaa turvattomuutta. Tapauksessa ilmenee myös oppilaan pelko kustosta ja sen myötä haluttomuus puuttua tilanteeseen.

Vuorelan koulussa sattui eräs asia: 8-luokkalaisten aulasta heitettiin jokin uudenvuodenaaton pommi (ennen uuttavuotta [sic]) se oli siinä puolenpäivän [sic] jälkeen. Ja meidän luokkalaista istui ylhäällä odottamassa tunnin alkua kun se räjähdys tapahtui. Me säikähdettiin kamalasti sitä kun se lenti aika lähelle meitä. Ja pari päivää myöhemmin sama tapahtui uudestaan. (...) Vaikka joku olisi nähnytkin heittäjän, niin en usko että kukaan olisi uskaltanut mennä kertomaan asiasta, peloissaan että saisi selkäänsä tai että häntä hakattaisiin tai se henkilö hakkaisi häntä, että hän meni kertomaan asiasta opettajalle. [Oppilaiden olisi pitänyt] kertoa vaan rohkeasti asiasta, koska kaseja on loppujen lopuksi aika paljon ja moni näki tilanteen. Mennä sanomaan nimi ja pyytää ettei opettajat sanoisi kuka on kertonut asiasta heille. (...) [Opettajat] yrittivät saada selville, kuka oli räjähteen heittänyt. [Heidän olisi pitänyt] kysellä muilta [oppilailta] oliko kukaan nähnyt kuka sen oli heittänyt, vaikka jotkut eivät välttämättä kerro jos ne alkavat heitellä vielä enemmän räjähteitä kostaakseen. (...) [Opettajien yt-kokouksessa olisi pitänyt] selvittää onko koulussa turvallista, jos vaikka joku kerta räjähdä lentää jonkun päälle. (kiinalainen esim. (=kaupassa myytävä pikkuräjähde, AN)). (seitsemäsluokkalaisten tytön S533 kertomus)

Varastelu aiheuttaa turvattomuutta ja ärtymystä oppilaissa. Koulussa on mm. aulojen naulakoista varasteltu takkeja ja takkien taskuista tavaroita.

(...) ...*mua vituttaa se ku koulussa ei voi jättää mitään taskuun ku kaikki arvoas (raha, yms) häviää HETI. Esim. kerran yx likka oli tonkimassa 9:sien taskuja ni sit yx jätkä huus TÄYSIÄ et mitä sää toisten taskuja tongit. Oli siin sit opettajiaki niin ne vaan katto. (seitsemäsluokkalaisen tytön S595 kertomus)*

Viihtyisyyttä vähentää myös ympäristön sotkeminen, joka joskus häiritsevä käyttäytyminen saa vastenmielisiä, vahingonteon ja ilkivallan *äärimuotoja*. Oppilaat rikkovat paikkoja sisällä, piirtelevät, sotkevat, polttavat tulitikuilla ja roskaavat. Roskaamiseen oppilaat käyttävät esimerkiksi märkiä käsipyyhkeitä, WC-paperia, ruokalasta tuomiaan ruokia sekä sylkemistä.

Koulussa heitellään kaikenlaista tavaraa. esim. 1. Märkää vessapaperia toisien päälle 2. samoin ruokalasta tuotuja elintarvikkeita. Nämä asiat ovat todella kurjia! (seitsemäsluokkalaisen tytön S648 kertomus)

Pojat (en syytä pelkästään poikia) istuskelivat välitunnilla aulassa ja alkoivat syljeskellä lattialle, ihan kuin ulkona istuskellessa. Tätä tapahtuu koulussamme koko ajan. Lattiat täynnä klimppejä. (...) Luokissa ei syljeskellä, ehkä siksikin, että opettaja on yleensä paikalla, mutta luulen, että he pitävät luokkia "sisätiloina" ja käytäviä "ulkotilana". En ymmärrä, miksi ne eivät voi vaivautua menemään edes roskikselle räkimään jos niin kovasti on suu märkinä. Koulussammehan ei saa pitää ulkojalkineita sisällä. Pitää olla sisäkengillä tai sukkasillaan. On sitten kiva astua sukka jalassa jonkun ilkeyksissään heittämään sylkeen. (yhdeksäsluokkalaisen tytön S849 kertomus)

Yksi häiriömuoto on toisten tavaroiden ja vaatteiden luvaton lainaaminen, varastaminen tai rikkominen: on esimerkiksi *polkupyörien siirtelyä, lainaamista, mopojen rikkomista, polkupyörien rikkomista*. Ongelmia syntyy osin siksi, että oppituntien aikana on oppilaita auloissa ja tämä antaa mahdollisuuden ilkivaltaan ja varasteluun. Rajumpia ilkivallan muotoja ovat olleet räjähteen räjäyttäminen koulun aulassa sekä koulun palohälyttimen tahallinen painaminen, jolloin paloasemalle oli mennyt hälytys.

Eri-ikäiset oppilaat käyttäytyvät välitunnilla eri tavalla ja tyttöjen ja poikien käyttäytymisessä arvioidaan olevan eroja. Sopimattoman kielenkäytön ja siihen liittyvän kiusoittelemisen arvioidaan olevan keskeistä.

Siinä (...) näkee eri luokka-asteiden oppilaiden kehityksen aika selvästi. Seiskat on erilaisia välitunnilla kuin ysillä tai kympit, joilla on sitte jo tämmöstä oleilua ja juttelua ja seurustelua. Seiskat kun taas leikkii ihan selvästi... (...) Tyttöjen ja poikien erot on selvät. Siinä voi tulla kahmausta, esimerkiksi välitunneilla erilaista kiusottelua. Lapselliset pojat kiusaa kehittyneitä tyttöjä ja päinvastoin ja tän tapaista (naurahtaa). Et kyllä siinä on niinku todella altis tilanne: aika tiiviissä rykelmässä ollaan välitunnilla ja sitten tämmöstä tönimistä ja muuta tulee hyvin helposti. Niin sanottua leikkiä se lähes aina oppilaiden mielestä alussa on, mutta siihen sitten liittyy tämmöstä, joka muuttuu vakavemmaks. Sanallista (...) häiriökäyttäytymistä eli kiusottelua, homottelua, lespottelua ja haistattelua ja tämän tapaista oppilaiden kielenkäytössä [on] aika paljon tänä päivänä kyllä. (...) Jos kuuntelee niiden juttelua [niin] sidesanoja ja kerakkeita esiintyy siellä hyvin paljon (naurahtaa). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että oppilaisissa on myös erilaisia *vuosikertoja*: joskus on *tavattoman rauhallisia vuosikertoja ja joskus taas sitten ihan mahdottomia*. Murrosikä ajoittuu siten, että oppilaat menevät seitsemännellä ja vielä kahdeksannellakin luokalla *suurin piirtein pitkin seinä ja kaappien päällyksiä*. Välituntikäyttäytyminen saattaa myös lukuvuoden eri aikoina

olla erilaista. Yleensä syksyn alussa häiriökäyttäytymisellä *kokeillaan rajoja* ja myös keväällä, *kun ei jaksa enää mistään kiinnostua*, häiriökäyttäytymistä saattaa olla enemmän.

2.2.4 Ei-toivottu käyttäytyminen vapaa-ajalla

Vapaa-ajan ei-toivotun käyttäytymisen ongelmia koulu selvittelee yhä enemmän. Rehtorin mukaan *on kaatunu pikku hiljaa kouluun nääki asiat*. Henkilökunnan mielestä vapaa-ajan ongelmia joudutaan koulussa selvittämään liikaakin.

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen vapaa-ajalla on tavallisimmin päihteiden käyttöä, näpistelyä ja julkisten paikkojen sotkemista. Alkoholin käyttö on kouluun tietoon tullut vapaa-ajan ongelma ja tyttöjenkin joukossa on runsasta alkoholin käyttöä. Opettajat ovat keskustelleet esimerkiksi yt-kokouksessa seitsemän luokan tyttöjen runsaasta alkoholikäytöstä. Oppilaat ovat kertoneet koulussa alkoholin käytön runsaudesta ja aiheesta on mm. lähetetty kaikille vanhemmille tiedotuskirje. Henkilökunta epäilee, että oppilailla on huumeita käytössä. Liiman haistelua on silloin tällöin. Oppilaita pahoinpidellään ja kiusataan. Asuma-alueella on töherrelty seiniä, särjetty paikkoja, varasteltu autoja ja näpistely kaupoista. Suosittu paikka häiriökäyttäytymiselle on ostoskeskus. Toinen suosittu kokoontumispaikka on kunnan ydinkeskusta, jossa nuoret viettävät aikaa varsinkin perjantai- ja lauantai-iltaisain.

Yksi ei-toivotun käyttäytymisen muoto on koulun sotkeminen vapaa-ajalla, esimerkiksi ulkoseiniä on sotkettu ja koulun pihalla oleva rakennelma poltettu. Ikkunoita on särjetty joskus *keväätjuhlan jälkeen ensimmäisenä vapaapäivänä*. Tällöin *rehtorin kansliaan lensi kiviä*.

Nuorten kodeissa on pidetty juhlia vanhempien poissa ollessa ja näistä juhlista on joskus ollut ikäviä seurauksia. Juhlisiin on esimerkiksi tullut *vähän vieraampaa porukkaa ja sitten bileistä on lähteny aika paljon tavaraa mukaan*. Vanhemmat ovat jälkeen päin soitelleet koululle ja yrittäneet selvittää, mitä on tapahtunut. Joskus on tehty laittomuuksia, esimerkiksi täysi-ikäinen on sekaantunut alaikäiseen. Juhlissa on joskus myös itsetuhokäyttäytymistä, mm. ranteiden viiltelyä.

Vapaa-ajan ei-toivotulla käyttäytymisellä on *heijasteita kouluun ihan selvästi*.

(...) Viikonloppujutut painaa päälle sitä kautta, että oppilailla on niihin liittyviä riitoja taikka jotakin sopimuksia ja [sopimusten] mokausta ja kuraattorin asiakkaina näitä sitten pyörii ja terveydenhoitajan asiakkaina [näistä] viikonloppu-, vapaa-ajan jutuista. taikka niihin [liittyvistä asioista]. Et kyllä mä niinku nään sen, että se on todellisuutta, oppilaiden todellisuutta ja kyllä se kouluunkin sitte tulee. (...) Se yks nuorten iskelmä (...) että "maanantaista on vaan neljä yötä perjantaihin" (...) kuvaa hyvin monen nuoren ajattelua, että kuhan nyt, tämä tästä, että ku päästään taas perjantaihin... (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilaiden alkuvuikon väsymykset ja viikkorytmit heijastuvat kouluun. Jotkut oppilaat valvovat viikonloppuna niin paljon, että ovat erittäin väsyneitä alkuvuikolla. Usein oppilaan *proplematiikkaa* selvitetessä koulun henkilökunta havaitsee, että *tällä nuorella menee hirveän lujaa nimenomaan nää viikonloput ja vapaailat*. Tällöin täytyy esimerkiksi luvattomien poissaolojen syytä hakea esimerkiksi alkuvuikon väsymyksestä tai muista vapaa-aikaan liittyvistä syistä.

2.3 Peruskoulun oppilashuolto

Oppilashuollolla tarkoitetaan "kouluasteesta riippumatta 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 viihtyvyys ja turvallisuus sekä viihtyvyys koulussa (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 68)".

Jauhiainen (1993, 71) jakaa oppilashuollon kolmeen osa-alueeseen: (1)fyysinen oppilashuolto, johon kuuluu koululääkäri- ja kouluterveydenhoitajatoiminta, (2)psykososiaalinen oppilashuolto, johon kuuluu kasvatusneuvola, koulupsykologi- ja koulukuraattoritoiminta sekä (3)ammatinvalinnan (yhdysopettajat)- ja oppilaanohjaus, johon kuuluu ammatinvalinnanopettaja- ja opinto-ohjaajatoiminta. Peruskoulun oppilashuolto jaetaan usein myös psyykkiseen ja fyysiseen oppilashuoltoon. Psyykkiseen oppilashuoltoon lasketaan tavallisesti kuuluviksi Jauhiasen (1993) edellä jaottelemat kohdat (2) ja (3): oppilaan ohjaus, koulun sosiaalityö ja koulupsykologinen toiminta. Fyysiseen oppilashuoltoon sisältyvät myös oppilashuollon perinteisimmät toiminnot: kouluruokailu, kyyditys ja majoitus, opintotuki ja avustaminen, koululaisten päivähoito, kouluergonomia ja lomavirkistystoiminta (ks. Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 92, Runsaas 1991, 608).

Jauhiainen (1993, 242-250) jaottelee suomalaisen oppilashuollon kehityksen kolmeen kauteen: nälkä- ja tautipolitiikan kausi, rakentamiskausi täydellistyvässä oppivelvollisuuskoulussa ja psykososiaalisen oppilashuollon kausi. Nälkä- ja tautipolitiikan kaudella ennen oppivelvollisuutta kansakoulunkäynti selkeästi yleistyi. Nälkä ja taudit sekä niistä huolehtiminen tulivat tätä kautta myös koulun arkipäivään. Rakennettiin koulukeittoloita, -asuntoloita ja kesäsiirtoloita. Toiminta oli nykyiseen sosiaalihuoltoon verrattavaa. Kouluterveydenhuolto syntyi poistamaan konkreettisia terveydellisiä ja sosiaalisia ongelmia. Ensimmäinen koululääkärin virka perustettiin Helsinkiin 1904 ja koululääkäritoimintaa suunnitteli komitea 1910-luvulla. Nälkä- ja tautipolitiikan kautta leimasi heikko valtiosidonnaisuus ja toiminnot kustannettiin pääasiassa yksityisin varoin.

Rakentamiskaudella kansakoulusta tuli koko ikäryhmän koulu. Kouluterveydenhuolto tuli valtion asiaksi ja oppilashuollon asiantuntijajärjestelmät alkoivat hahmottua. 1930-luvulla Mannerheimin Lastensuojeluliiton myötävaikutuksella pyrittiin kouluterveydenhuoltopalveluja viemään myös maaseudulle. 1940-luvulla olot maaseudulla tässä mielessä kohenivatkin, koska koululääkäri- ja terveydenhoitajatoiminta liitettiin osaksi kunnallista avoterveydenhuoltoa. 1940-luvulla myös äitiys- ja lastenneuvolatyö säädettiin laissa kuntien tehtäväksi. Kuitenkaan koko kouluterveydenhuolto ei vielä 1940-luvulla valtiollistunut, vaan esimerkiksi järjestöillä oli oma tärkeä osansa kouluterveydenhuollon kehittämisessä. Rakentamiskaudella oppilashuoltohenkilöstön määrä kolminkertaistui. Psykososiaalisen oppilashuollon asiantuntijajärjestelmät saivat alkunsa kaupungeista. Oppilaille tehtävät älykkyysmittaukset toivat tarvetta toiminnan kehittämiseen. Kasvatusneuvoloita perustettiin kuntiin 1940-luvulla ja erityisen runsaas-

ti 1950-luvulla. Kasvatusneuvolatoiminnan yhdeksi pääsisällöksi tuli oppilaan koulupoikkeavuuden selvittely. Koulukuraattoritoiminta alkoi suppeana 1950-luvulla. Ammatinvalinnan ohjaus vakiintui 1950- ja 1960-lukujen aikana.

Jauhiaisen (1993) kuvailema psykososiaalisen oppilashuollon kausi alkaa peruskoulu-uudistuksesta 1970-luvun alussa. Fyysisellä kouluterveydenhuollolla on edelleen oma sijansa oppilashuollossa. Se tukee oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä seuraa oppilaiden kehitystä määräraikaistarkastuksien ja tarvittaessa erityistoimien avulla. (Meriläinen 1996) Oppilashuollon painopiste kuitenkin siirtyi fyysisestä oppilashuollosta yhä enemmän oppilaiden mielenterveyteen, oppimiskykyyn sekä koulun työrauhaan liittyvien ongelmien selvittelyyn. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kouluun saatiin omat psykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat, oppilashuoltoryhmät ja tukioppilastoiminta. Kasvatusneuvolatoiminta vakiinnutti asemansa ja lääkärien sijasta hallitseviksi ammattiryhmiksi käytännön työssä ovat nousseet psykologit ja sosiaalityöntekijät. Peruskoulussa koulun toimintaan sisällytettiin uusi toimintasektori, oppilaan psyykkis-pedagoginen ohjaus, josta vastaaviksi määriteltiin opettajat, koulupsykologi ja opinto-ohjaaja. Koulukuraattori- ja psykologitoiminta alkoivat 1970-luvulla yleistyä, mutta toiminta on vielä hajanaista, kaupunkeihin ja maan eteläosiin keskittyntä. Erilaiset moniasiantuntijajärjestelmät ovat kehittyneet viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Kasvatusneuvola on yksi asiantuntijoiden ryhmätyöskentelyä painottava taho. Koulun sisällä tällainen moniasiantuntijaelin on 1970-luvun alkupuolelta lähtien ollut oppilashuoltoryhmä.

Tutkimukseni aihepiiri painottuu selkeästi psykososiaaliseen oppilashuoltoon. Koulukuraattorin ja/tai koulupsykologin virkoja on ollut noin kolmasosassa kunnista. Koulupsykologi määrittää koulun psykologiseksi asiantuntijaksi, "joka toisaalta tuntee lapsen ja nuoren kehityksen ja oppimisen lainalaisuudet sekä mielenterveyttä edistävien ja haittaavien tekijöiden säätelemisen ja toisaalta pystyy näitä tietoja soveltamaan kouluun (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 102)." Koulupsykologin tehtäviä hoitaa tavallisesti terveyskeskuspsykologi. Tutkimallani Vuorelan yläasteella koulupsykologisia palveluja hoitaa perheneuvolan psykologi. Koulukuraattorin on koulussa "erityisesti ennaltaehkäisevän toiminnan aktivoija ja suorittaja sekä sosiaaliturvan ja -työn asiantuntija (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 101)". Koulukuraattoritoimintaa on kattavimmin yläasteilla, koulupsykologitoimintaa ala-asteilla. Oppilashuoltotyössä keskeistä on koulujärjestelmän nivelkohdissa avustaminen. Nivelkohtia ovat mm. koulun aloittaminen, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle siirtyminen, ala-asteelta yläasteelle siirtyminen ja peruskoulusta nuorisoasteen koulutukseen siirtyminen. Oppilashuoltotyö kohdistuu myös oppimis-, sopeutumis- ja ihmissuhdevaikeuksiin, tavallisesti oppilaan vaikeuksiin. Pyrkimys on kokonaisuutensa arviointiin, mikä tavallisesti vaatii oppilashuoltohenkilökunnalta yleensä kodin ja koulun yhteistyön ja asiantuntijakontaktien ylläpitoa. Koulukuraattori ja koulupsykologi tekevät paljon koulun sisällä yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa. (Oppilaan monet auttajat 1992, 6-13.)

Oppilashuoltokomitea (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, ks. myös Laaksonen & Wiegand 1989, 11-15) painotti oppilashuollon toimintaperiatteina seuraavia: (1) ongelmien ennaltaehkäisy, mutta myös korjaavuus, (2) oppilashuollon integroituminen koulun muuhun toimintaan, (3) eniten oppi-

lashuollon tarpeessa olevien oppilaiden aktivoiminen riittävien palvelujen kautta, (4)oppilaan ja muiden kouluyhteisön jäsenten oikeusturvasta huolehtiminen, (5)kouluyhteisön yhteistyöstä, yhteisvastuusta ja työnjaosta huolehtiminen ja (6)aktiivinen tiedotustoiminta, varsinkin koteihin. Näiden tavoitteiden soveltaminen ei kuitenkaan ole kovin hyvin peruskoulussa onnistunut. Koulujen oppilashuolto on edelleen keskittynyt yksilötason korjaavaan työhön. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmä käsittelee tavallisesti korjaavasti oppilaiden asioita: oppimisvaikeuksia, käytöshäiriöitä, kotiongelmia, kiusaamista ja poissaoloja. 1990-luvun kiristyneessä taloudellisessa tilanteessa eivät kunnat ole saaneet ennalta ehkäisevään oppilashuoltotyöhön laeissa taattuja resursseja. Oppilashuollon toiminta ei ole kovin hyvin integroitunut muuhun koulun toimintaan ja on tavallista etteivät OHR:n tavoitteet ole kouluvälle selviä (ks esim. Lahtinen & Granholm 1996). Riittäviä palveluita ei useinkaan pystytä oppilaalle takaamaan, vaan toiminta saattaa tähdätä esimerkiksi hankalan oppilaan poistamiseen opetusryhmästä. Oppilaiden oikeusturvaa ei aina pystytä valvomaan ja koulun ja kodin yhteistyö kangertelee. (Lunden & Näsmän 1980, Laaksonen & Wiegand 1989, Lahtinen & Granholm 1996, Meriläinen 1996, Jauhiainen & Kivirauma 1997, Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997.)

Oppilashuoltoryhmä (OHR) koordinoi psykososiaalisen oppilashuollon työntekijöiden yhteistyötä. Oppilashuoltoryhmiä on perustettu valtaosaan peruskouluista. Tavallisimmin OHR:ään kuuluu rehtori, koulupsykologi tai koulukuraattori, terveydenhoitaja ja erityisopettaja. Yläasteella ryhmään kuuluu lisäksi opinto-ohjaaja. Oppilaiden vanhemmat ovat, koulun toimintatavoista riippuen, säännöllisesti tai tarvittaessa mukana OHR:n toiminnassa. (Laaksonen & Wiegand 1989, Oppilaan monet auttajat 1992, Malinen & Laaksonen 1997.) Oppilashuoltoryhmän tavoitteiksi voidaan mieltää Oppilashuoltokomitean mietinnössään (1973) esittämät tavoitteet, jotka yhä ovat ohjeellisina voimassa.

Oppilashuolto Vuorelassa. Vuorelan yläasteella oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisuun osallistuvat seuraavat tahot: opettajat ja rehtorit, *erikoisoppilashuoltohenkilöstö*, oppilashuoltoryhmä, koulun muu henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat (kodin ja koulun yhteistyö). Esitän tahot ja niiden toiminnan vain tiiviisti ja yleisluontoisesti taulukossa 1, koska niiden toiminta tulee yksityiskohtaisemmin esille myöhemmin.

TAULUKKO 1 Ongelmanratkaisutahot Vuorelan peruskoulun yläasteella (jatkuu seuraavalla sivulla)

ONGELMIA RATKAISEVA TAHO JA ONGELMANRATKAISU

Opettajat ja rehtorit

- opettajainhuoneessa, varsinkin välituntisin
- yt-kokouksessa (1 t joka toinen viikko, joskus viikoittainkin)
- opettajakokouksessa (2-3 kertaa/lukukausi)
- oppilashuoltoryhmässä (1-2 t joka toinen viikko)
- opettaja yhteistyössä erityisopettajan, erityisluokanopettajan, kuraattorin ja luokanvalvojen kanssa
- rehtori ja apulaisrehtori opettajien tukena (oppilaan lähettäminen rehtorin tai apulaisrehtorin huoneeseen, opettajan ja rehtorin/apulaisrehtorin kahdenkeskinen keskustelu)

Erikoisoppilashuoltohenkilöstö (erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja)**erityisopettaja:**

- oppilaiden oppimisvaikeudet pääkohde: *puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten* opettaja
- on Vuorelassa yhteensä kaksi päivää viikossa ja loppuajan muilla kouluilla
- opettajainhuoneessa välituntisin opettajien kanssa keskustellen
- erityisopettajan työhuoneessa pienryhmässä
- oppilashuoltoryhmässä
- palavereissa soveltuvassa tilassa koululla
- harvoin oppitunneilla samanaikaisopetukseen

kuraattori:

- oppilaiden sosiaaliset ongelmat pääkohde: *koulun sosiaalityöntekijä, joka auttaa oppi laita koulunkäyntiin ja vapaa-aikaan liittyvissä vaikeuksissa*
- on Vuorelassa 2 ½ päivää viikossa ja loppuajan muilla kouluilla sekä sosiaali asemalla
- opettajainhuoneessa välituntisin opettajien kanssa keskustellen
- kuraattorin työhuoneessa
- oppilashuoltoryhmässä
- palavereissa soveltuvassa tilassa koululla
- kotikäynneillä oppilaan vanhempien kanssa

terveydenhoitaja:

- oppilaiden terveys pääkohde: *seuraa oppilaiden terveydentilaa, ohjaa tarvittaessa hoitoon*
- tunnin vastaanotto maanantaisin, keskiviikkoisin ja torstaisin
- terveydenhoitajan työhuoneessa
- oppilashuoltoryhmässä
- palavereissa soveltuvassa tilassa koululla
- harvoin opettajainhuoneessa välituntisin opettajien kanssa keskustellen

Oppilashuoltoryhmä (OHR)

- **jäsenet:** rehtori, apulaisrehtori, opettajien edustaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, ESY-luokanopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja, perheneuvolan edustaja, sosiaaliase-
man edustaja, luokanvalvoja (tarvittaessa), aineenopettaja (tarvittaessa)
- oppilashuoltoryhmän kokouksille varatussa tilassa ns. kirjaston takahuoneessa
- kokoontuu 1-2 t joka toinen viikko

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

ESY-luokka

- **erityisluokanopettaja**
- kouluun jälkeinpäin rakennetussa tilassa, joka ei ole muiden luokkahuoneiden yhteydessä
- yleisopetuksen oppilaita sijoitetaan ESY-luokkaan joko osa-aikaisesti, vain tietyissä oppiaineissa tai täysiaikaisesti
- oppilaita lähetetään ESY-opettajalle joskus myös kesken oppitunnin

Koulun muu henkilökunta

- koulusihteeri, kiinteistönhuoltohenkilökunta, keittiöhenkilökunta, siistijät, tekninen avustaja, koululääkäri, hammashoitolan henkilökunta, koulun liikuntasalin iltakäytön valvoja, koulun liikuntasalin viikonloppuvalvoja
- työpaikkademokratia(TPD) -kokous (1-2 kertaa/lukukausi koko henkilökunnalle, mutta opettajat eivät yleensä osallistu)
- muu henkilökunta osallistuu ongelmien ratkaisuun lähinnä satunnaisesti eikä suunnitellusti

Oppilaat

- 7., 8., 9. ja 10. luokka
- parisenkymmentä rinnakkaisluokkaa
- oppilaskuntatoiminta: tehtävänä *järjestää oppilaiden yhteistoimintaa ja vapaata harrastustoimintaa*, toiminta mahdollistaa osallistumisen koulun pedagogiseen kehittämiseen
- tukioppilastoiminta: tiedotus, yhteisvastuun lisääminen, yhdysoppilaana toimiminen, luottamushenkilönä toimiminen sekä ystävänä oleminen

Koulun ja kodin yhteistyö

- vanhempainillat
 - *erikoisvanhempainillat*
 - vanhempainkoulut
 - kirjallinen yhteydenpito (mm. tiedotuslehti, poissaolovihko, jälki-istuntoilmoitus)
 - yhteydenpito puhelimitse
 - palaverit koululla
 - johtokunta on vanhempien virallinen vaikutuskanava
-

2.4 Sosiaalinen konstruktionismi, kriittinen pragmatismi ja systeeminen ajattelu

2.4.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja tilanteen määrittelyn merkityksellisyys

Käytän teoreettisena orientaationani sosiaalista konstruktionismia (josta jatkossa luettavuuden parantamiseksi käytän myös termiä 'konstruktionismi'). Konstruktionismin juuret ovat fenomenologisessa tutkimustraditiossa, jossa tarkastellaan yksilön kokemusmaailmaa. Konstruktionismin pääteoksena pidetään Bergerin ja Luckmannin vuonna 1966 ilmestynyttä teosta *The Social Construction of Reality* (Berger & Luckmann 1991). He saivat konstruktionistiseen tulkintaansa vaikutteita varsinkin Alfred Shützin tiedonsosiologian määrittelystä ja George Herbert Meadin symbolisen interaktionismin koulukunnalta sekä lisäksi myös mm. Emile

Durkheimilta, Karl Marxilta, Talcott Parsonsilta ja Max Weberiltä. (Ks. Berger & Luckmann 1994, Aittola & Raiskila 1994.)

Konstruktionismi ei ole yhtenäinen traditio, vaan siinä on eri painotuksia ja suuntauksia. Esimerkiksi vammaistutkimuksessa on syntynyt sosiaalisen kreationismin suuntaus, jossa ongelmat nähdään enemmän yhteiskunnalliselta tasolta juontuviksi kuin perinteisemmässä sosiaalisessa konstruktionismissa (ks. mm. Oliver 1990, 82-83, Allan, Brown & Riddell 1998). Useat nykyiset ihmistieteiden lähestymistavat perustuvat sosiaaliseen konstruktionismiin, mm. kriittinen psykologia, diskurssianalyysi, dekonstruktio, poststrukturalismi ja postmodernismi (ks. esim. Burr 1995, 1-16, Delanty 1997). Pohjaudun aineistoni tulkinnassa paljon Bergerin ja Luckmannin klassikkoteokseen pyrkiessäni hahmottamaan Vuorelan sosiaalisesti konstruoitua työrauhatodellisuutta.

Bergerin ja Luckmannin (1994, ks. myös Burr 1995, 10) perusidea on, että todellisuus rakentuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Ihminen sosiaalistuu näiden merkitysten kautta ja luo subjektiivisen todellisuutensa valtaosin kielen kautta. Ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia ilmiöitä vuorovaikutuksen kautta. Luominen ja ylläpito tapahtuu kolmen perusprosessin kautta, jotka ovat ulkoistaminen, objektivoituminen ja sisäistäminen.

Ulkoistamista on se, että ihmiset toimivat ympäristössään ja luovat jonkun käytännön. Tämä käytäntö siirtyy sitten osaksi ihmisten laajempaa sosiaalista verkostoa; muutkin ihmiset ottavat käytännön osaksi toimintaansa ja käytäntö hiljalleen vakiintuu ihmisten keskuudessa. Tietyssä vaiheessa käytäntö objektivoituu; siitä tulee objekti ihmisten tietoisuudessa ja sitä mukaa käytännöstä tulee 'todella olemassa oleva' tai 'totuus'. Käytäntö tuntuu ihmisten mielestä kyseenalaistamattomalta ja ulkoisessa todellisuudessa luonnollisesti olemassa olevalta eivätkä ihmiset tavallisesti ajattele, että käytännön 'totuudellisuus' on konstruoitu heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Sisäistäminen varmistaa tietyn käytännön siirtymisen eteenpäin uusille yhteisön jäsenille. Uudet yhteisön jäsenet kohtaavat kulttuuriin, jossa käytäntö jo on kyseenalaistamaton 'totuus' ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa uudet yhteisön jäsenet sisäistävät tämän käytännön osaksi omaa ymmärrystään ympäristöstään. (Ks. myös Burr 1995, 10.) Konstruktionismissa voi myös tulkita oltavan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset rakentavat (konstruktio), purkavat (dekonstruktio) ja uudellen rakentavat (rekonstruktio) asioille antamia merkityksiä eli miten todellisuutta luovat merkitykset muokkautuvat ihmisten välisessä kanssakäymisessä (ks. esim. Skrtic 1991, 167).

Ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen voi ajatella tapahtuvan koulussa mm. siten, että historian jossain vaiheessa on työrauhahäiriöitä ryhdytty ratkaisemaan oppilaaseen kohdistuvilla sanktioilla. Tämä käytäntö on vakiintunut ja oppilaan näkeminen työrauhahäiriöiden syynä sekä sanktioiden kohdistaminen oppilaaseen on vakiintunut kyseenalaistamattomaksi käytännöksi. Kouluun tulevat uudet oppilaat ja työntekijät sosiaalistuvat oppilaaseen kohdistuvaan ongelmanratkaisukäytäntöön ja näin omalta osaltaan ylläpitävät ko. ongelmanratkaisutapaa.

Gergen (1985, ks. myös Burr 1995, 1-16) esittää neljä seikkaa, jotka, kuten Burr (1995, 3) toteaa, ovat "asioita, joihin sinun tulisi ehdottomasti uskoa ollaksesi sosiaalinen konstruktionisti": (1)kriittinen kanta kyseenalaistamattomaan tietoon,

(2)historiallinen ja kulttuurinen spesifisyys, (3)sosiaaliset prosessit tiedon ylläpitäjinä ja (4)tiedon ja sosiaalinen toiminnan yhdessä tapahtuminen. Seuraavasti kuvaan tiivistetysti näitä neljää seikkaa Gergeniin (1985) ja Burriin (1995) pohjautuen.

(1)Konstruktionismi poikkeaa positivismin empiristisistä oletuksista siinä, että yleisesti hyväksytyjen asiointilojen tai ymmärrysten ei ajatella saavan oikeutustaan objektiivisen havaintojen teon kautta. Täten konstruktionismi asettaa kyseenalaiseksi tiedon objektiivisen luonteen; asioita ei voi käsitellä objektiivisina faktoina, vaan ne saavat merkityksen käyttöympäristössään. Asioita ei siten löydetä, vaan ne luodaan (ks. esim. Delanty 1997, 116, Suoranta 1997, 18-20). Esimerkiksi "kouluhäiriköinnin" määrittely pitää kyseenalaistaa ja "häiriköinniksi" tunnistamisen objektiiviset kriteerit pitää ymmärtää kouluympäristössä suuresti kulttuurin, historian ja sosiaalisen kontekstin määrittämiksi tai saattaa jopa olla, että kyseisiä objektiivisiä kriteerejä ei ole olemassakaan.

(2)Ehdot, joilla ymmärrämme ympäristömme tapahtumia, ovat sosiaalisia tuotteita, ja ne on tuotettu historiallisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ymmärrys ei tule automaattisesti, havaittavien objektiivisten seikkojen kautta, vaan on tulosta aktiivisista, yhteistyötä vaativista ihmissuhteista. Ympäristön tapahtumien ymmärtäminen riippuu historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista; ymmärrys syntyy aikojen kuluessa ja eri aikoina ja eri kulttuureissa tämä ymmärryksen syntyprosessi on erilainen. Tämä näkemys ilmentää konstruktionismin historiallista relativismia ja kulttuurirelativismia. Koska tietoa ei pidetä tuloksena objektiivisen todellisuuden havainnoinnista, vaan 'todellisuus' konstruoidaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa, on konstruktionismi anti-realistista. Anti-realismi poikkeaa selkeästi perinteisestä tiedekäsityksestä ja konstruktionismin relativismia ja suhdetta realismiin onkin pohdittu ja kritisoitu paljon (ks. esim. Söder 1989, Oliver 1990, Niiniluoto 1991, Speed 1991, Jones & Miller 1994, Delanty 1997, 110-134, Suoranta 1997).

Miten historiallinen ja kulttuurinen spesifisyys näkyy koulun työrauhahäiriössä? Käytännön kouluelämässä työrauhahäiriöistä on esimerkiksi saattanut aikojen kuluessa syntyä käsitys, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on epätarkoituksenmukaista, kielteistä ja oppilaiden ominaisuuksista johtuvaa, jolloin aikojen kuluessa nämä "häiriöt" on myös hiljalleen sosiaalistuttu poistamaan kohdistamalla muutosvaatimukset oppilaaseen. Kuitenkin aivan yhtä oikeutettu työrauhahäiriöistä aikojen kuluessa syntynyt käsitys on sellainen, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on myönteinen merkki kouluyhteisön kehittymisen tarpeesta, jolloin aikojen kuluessa myös on sosiaalistuttu kohdistamaan muutosvaatimukset koko kouluyhteisöön. Kulttuurista eroa voi havainnollistaa siten, että em. kaksi tapaa luovat koulun kulttuurissa eri tavalla erityispedagogisten palvelujen tarvetta; ensimmäinen tapa luo herkemmin yksilöpatologisia kategorioita ja käsitteitä (esimerkiksi häirikkö, MBD, keskittymiskyvytön) ja toinen tapa luo herkemmin yhteisöpatologisia kategorioita ja käsitteitä (esimerkiksi häiriötä tuottava oppimisympäristö, puutteellinen yhteisöllisyys, puutteellisesti oppilaan yksilöllisyyttä kohtaava oppimisympäristö). Toimenpiteiden kohde on ko. kahdessa tavassa luotu erilaiseksi; toisessa se on oppilas, toisessa oppimisympäristö.

(3)Tieto konstruoidaan päivittäisessä elämänmenossa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siksi konstruktionismissa sosiaalisen vuorovaikutuksen, varsinkin kielen, laatu on erittäin tärkeää. Päivittäisissä toiminnoissa ihmiset muodostavat yhteisymmärryksen tietyistä asioista. Yhteisymmärryksen ylläpidossa ei ratkaisevaa ole ko. ymmärryksen empiirinen validius, vaan sosiaalisten prosessien ominaisuudet, mm. kommunikaatio, neuvottelutapa, ristiriidat ja retoriikka. Gergen (1985, 268) täsmentää: "näkökulmat, mielipiteet ja kuvaukset ihmisistä voivat säilyä, vaikka ihmisten käyttäytymisessä on vaihtelua". Esimerkiksi koulussa sosiaalisissa prosesseissa on totuttu määrittelemään "häiriköinti" oppilaiden patologian ongelமாகি, jolloin perustana on deterministinen, oppilaista aikojen kuluessa muodostettu ajatus siitä, että heissä on tiettyjä pysyviä ominaisuuksia aiheuttamassa ongelmia. Tällöin "häiriköoppilaat" saattavat pysyä "häiriköoppilaina", vaikka he kuinka käyttäytyisivät tavallisesti tai yrittäisivät tehdä parannusta. 'Totuus' häiritsevistä käyttäytymisestä ei siten pohjaudu ympäristön empiiriseen havainnointiin vaan ihmisten välisiin jatkuviin sosiaaliisiin prosesseihin ja vuorovaikutussuhteisiin, joissa oppilaan olemukselle ja käyttäytymiselle on "neuvoteltu" tietty merkitys.

(4)Sosiaalisissa prosesseissa ja vuorovaikutuksessa syntyneen yhteisymmärryksen muodot ovat erittäin merkittäviä sosiaalisessa elämässä, koska nuo muodot liittyvät monin tavoin muihin ihmisten toimintoihin. Ihmisten tavat kuvailla ja selittää ympäristöään muodostavat sosiaalisia toimintoja. (Gergen 1985, 268.) **Tilanteen määrittely** on keskeistä, sillä tilanteen määrittelytavalla on merkitystä sille, mihin toimintoihin tilanne johtaa. Tämän on ilmaissut Thomas klassisessa toteamuksessaan: "Jos ihmiset määrittelevät tilanteet tosiksi, ovat ne tosia seurauksiltaan (ks. esim. Thomas & Thomas 1932)". Erilaiset tilanteen määrittelyt eli erilaiset konstruktiot todellisuudesta tuovat tullessaan erilaisia toimintatapoja. Tietty tilanteen määrittely johtaa siihen, että ihmiset kannattavat tiettyjä toimenpiteitä tilanteen kehittämiseksi tai ratkaisemiseksi ja sulkevat tietyt toimenpiteet pois. Esimerkiksi jos oppilaan häiritsevä käyttäytyminen määritellään koulun kulttuurissa oppilaan ongelமாகি, johtaa tämä tilanteen määrittely tavallisesti tiettyihin, oppilaaseen kohdistettaviin toimenpiteisiin. Näitä ovat esimerkiksi nuhtelu, jälki-istunto, poistaminen opetusryhmästä, siirto erityisopetukseen tai koulusta erottaminen. Sen sijaan jos häiritsevä käyttäytyminen määritellään esimerkiksi oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen ongelமாகি, toimenpiteet todennäköisesti kohdistuvat oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen.

Erityispedagogisten palvelujen määräytymiselle yleisopetuksen häiriötilanteen määrittelyllä on erittäin suuri merkitys. Keinot ottaa oppilaan yksilöllisyys huomioon on luotu erilaisiksi ko. tavoissa. Toisessa tavassa keinot ovat paljolti segregatiiviset; koska oppimisympäristön joustavuutta ei pyritä lisäämään, on oppilasta muutettava ja oppilas siksi usein lähetetään palvelujen luo. Toisessa tavassa keinot ovat paljolti integratiiviset; koska oppimisympäristöä pyritään muuttamaan joustavammaksi, palvelut tuodaan oppilaan luo. (Ks. esim. Naukkarinen 1998, Vehkakoski 1998.)

Kulttuurisen näkökulman lisäksi tulkitsen aineistoa myös strukturaalisesti. Lähestymistapani muistuttaa Skrticin (1991, 1997) tapaa kuvailla kouluorganisaatiota kulttuuris-strukturaalisesti. Skrticin (1991, 161-172) käyttämät kulttuuria

tulkitsevat kognitiivinen ja paradigmaattinen teoria sekä rakenteita tulkitseva konfiguraatioteoria sopivat tutkimukseeni. Kulttuurisesti tarkastelen Vuorelan peruskoulun yläastetta paikkana, joka sisältää vakiintuneita uskomuksia, arvoja, oletuksia, paradigmoja ja muita kulttuurisia merkityksiä. Kulttuurisesta viitekehystä Skrtic (1991, 167) toteaa Pettigrew'ta (1979) mukaillen:

Kognitiiviset teoriat painottavat ihmisten tapoja luoda ja uudelleen luoda heidän organisaationaalisia todellisuuksiaan; paradigmaattiset teoriat painottavat organisaationaalisten todellisuuksien tapoja luoda ja uudelleen luoda ihmisiä. Yhdessä nämä teoriat heijastavat kulttuurisen viitekehysten vuorovaikutuksellista kaksinaisuutta - ihmiset luomassa kulttuuria, kulttuuri luomassa ihmisiä.

Tarkastelen kulttuurisesta viitekehystä Vuorelan kouluväen tapoja rakentaa todellisuuttaan. Tulkintaani sisältyy työrauhahäiriöiden taustalla olevat uskomukset tilanteen määrittelystä sekä tilanteen määrittelylle merkitykselliset oppimiskäsityksen, ammatillisuuden ja ongelmanratkaisun muodot. (Ks. luku 7)

Strukturaalista viitekehystä edustavassa konfiguraatioteoriassa keskeinen ajatus on se, että "organisaatiot strukturoivat itsensä jokseenkin luonnollisesti tapahtuviin muotoihin [eli konfiguraatioihin] organisaatiossa tehdyn työn tyyppin mukaan, työn koordinaatiokeinojen mukaan ja monien tilannesidonnaisten tekijöiden, kuten iän, koon ja ympäristön mukaan (Skrtic 1991, 161-2)". Skrtic (1991, 162) käyttää konfiguraatioteorian rinnalla strukturaalisessa viitekehyksessä institutionaalistumisteoriaa ja liittää nämä kaksi teoriaa yhteen tarkastellessaan kouluorganisaatiota sekä ammatillisbyrokratiana että konebyrokratiana. Strukturaalisesta viitekehystä tulkitsen Vuorelaa mm. kone- ja ammatillisbyrokratiana sekä teen tulkintoja kouluväen kulttuuriin vaikuttavista rakenteista. Näitä ovat aineistosta nousseet työrauhaongelmien ratkaisutapojen taustalla olevat rakenteet, esimerkiksi yhteisöllisyys, sosiaalinen kontrolli ja oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen muodot. (Ks. luvut 4, 5 ja 6)

2.4.2 Kriittinen pragmatismi

Rekonstruoin kulttuuris-strukturaalisen tarkasteluni pohjalta perinteisestä koulusta oppivan koulun. Tässä tulee esille tutkimukseni emansipatorinen intressi. Dekonstruoituani Vuorelan yläasteen työrauhaongelmien ratkaisua siirryn luvussa 7 rekonstruoimaan oppivan koulun mallia. Oppiva koulu eroaa perinteisestä koulusta paradigmatasoisesti ja ideani on, että vapautuakseen perinteisen koulun paradigman uskomuksista kouluväen täytyy sisäistää oppivan koulun paradigman uskomukset. Glasserin (1992, 65) sanoin: "paras tapa saada joku muuttamaan uskomuksiaan on tarjota uudet uskomukset korvaamaan uskomukset, joista on luovuttu". Normatiiviseksi pohjaksi oppivalle koululle olen ottanut Suomessa parlamentaristisesti koulunpidosta säädetyt lait, asetukset ja muut asiakirjat. Toisin sanoen, oppiva koulu on pitkälti sama asia kuin mitä koulun virallisesti halutaan olevan.

Sosiaalinen konstruktionismi mahdollistaa emansipatorisen tiedonintressin. Konstruktionistisen näkökulman esittäminen saattaa vapauttaa yhteiskunnan tai yhteisön rajoituksista, joita itsestään selvyyksinä pidetyt asiointilat saattavat toiminnalle asettaa. Tiedostettuaan toimintansa tavoitteiden kannalta epätarkoi-

tuksenmukaisia perinteisiä käytäntöjä, ihmiset saattavat emansipoitua niistä. (Gergen 1985, 272.) Keskeiset kysymykset emansipaatiolle ovat: Kuka vapauttaa? ja Mistä vapaudutaan?. Oma emansipaatiokäsitykseni perustuu sille, että oppiva koulu on paradigmaltaan konstruktionistinen ja kouluväki siten ymmärtää koulunsa toiminnot historiallisesti ja kulttuurisesti luoduiksi. Kuten Berger ja Luckmann (1994) korostan "yksilöiden kykyä muokata ja muuttaa yhteiskunnallisia instituutioita ja toimintakäytäntöjä (Aittola & Raiskila 1994, 216)". Siten oppivassa koulussa emansipaatio on ensisijaisesti yksittäisten ihmisten tekemää dekonstruktiota ja rekonstruktiota. Nämä ihmisten todellisuusmuokkaukset rakentuvat sitten vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa osaksi koulun kulttuuria. Pohjaudun siten amerikkalaisen pragmatismiin (ks. Dewey 1957) emansipaatiokäsitykseen, en kriittisen teorian (ks. Habermas 1974, Carr & Kemmis 1986) emansipaatiokäsitykseen. Toisin sanoen, kouluväki vapauttaa itsensä **tapoihinsa** rakentuneista kyseenalaistamattomista olettamuksistaan eikä kriittisen teorian tavoin **ideologioihinsa** rakentuneista kyseenalaistamattomista olettamuksistaan (ks. Skrtic 1991, 126). Emansipansipaatiokäsitykseni pohjana on siten kriittinen pragmatismi: oppiva koulu pääsee koulutukselle asetettuihin demokraattisiin tavoitteisiin käytännöllisimmin konstruktionismia heijastavien työkäytäntöjen avulla. Hyvät käytännölliset seuraamukset tekevät ko. työkäytännöistä arvokkaita. (Ks. esim. Miettinen 1984, 27-31).

Perinteisesti koulun kulttuuri on heijastanut naivia pragmatismia, joka vaalii tehokkuutta ja jolle on ominaista koulun työkuulttuuriin kuuluvien eksplisiittisten ja implisiittisten olettamusten refleктоimatон hyväksyminen. Koulun käytäntöjä ja koulussa käytäviä diskursseja ei kyseenalaisteta. (Ks. Skrtic 1991, 28.) Rekonstruoimani oppiva koulu noudattaa pitkälti kriittisen pragmatismien periaatteita. Skrtic (1991, 29) määrittelee kriittisen pragmatismien ammatin harjoittamisessa seuraavasti:

Professioihin sovellettuna kriittinen pragmatismi on sekä tapa jatkuvasti arvioida ja uudelleen arvioida mitä professiossa tehdään (kriittinen käytäntö) että tapa jatkuvasti arvioida ja uudelleen arvioida kuinka professiossa toteutetaan tällaiset käytänteiden kriittiset arvioinnit (kriittinen diskurssi).

Skrticin (1991, 122-123) mukaan kriittinen pragmatismi vaatii moniarvoista dialogista diskurssia sekä tiedeyhteisössä, käytännössä kentällä että julkisessa keskustelussa. Kriittinen käytäntö tarkoittaa ammatillisten käytäntöjen jatkuvaa konstruointia, dekonstruointia ja rekonstruointia. Kriittinen diskurssi puolestaan tarkoittaa työkäytäntöjä arvioivien metodien jatkuvaa konstruointia, dekonstruointia ja rekonstruointia.

Skrtic (1991, 126-140) perustelee kriittisen pragmatismien suurempaa tarkoituksenmukaisuutta koulun kehittämisessä kriittiseen teoriaan verrattuna. Kriittinen pragmatismi ottaa enemmän kuin kriittinen teoria huomioon monia paradigmoja, mm. strukturalistisen näkökulman. Kriittinen teoria saattaa jättää kasvatusprofession ja kouluorganisaation materiaaliset rakenteet analyysissä koskemattomaksi, koska se usein painottaa liikaa yhteiskunnallis-kulttuurista tulkintaa. Tällöin esimerkiksi rakenteelliset, yksilöiden käyttäytymistapoihin liittyvät ja niitä tulkitsevat tekijät saattavat jäädä vähälle tarkastelulle. Koska em. tekijät jäävät vähälle huomiolle, saattaa olla vaikea löytää muutoksen tekijöitä

ruohonjuuritasolta; kuka soveltaa kriittisen teorian kautta saadut yhteiskunnalliskulttuuriset emansipaatiovaatimukset käytäntöön?

Ongelmallisimpina kriittisen teorian kohdalla Skrtic pitää oppilaiden ja yhteisön maallikkojäsenten pois jättämistä kriittisestä diskurssista. Yleensä diskurssissa ovat aktiivisia professionaali-kasvattajat ja kasvatusalan asiantuntija-arvioijat. Kriittinen teoria ei siis kohtele kaikkia emansipaation kohteita aktiivisina, emansipoituvina subjekteina. Kriittisessä pragmatismissa kouluväellä on pragmatismin periaatteiden mukaisesti (mm. Dewey 1957) kriittinen ote omaan toimintaansa luonnollisen ongelmanratkaisutarpeensa aktivoitumisen kautta. Myös oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja muut kouluorganisaation kannalta tärkeät sidosryhmät ovat mukana kriittisessä dialogissa. Tällöin emansipoituminen on sosiaalista oikeudenmukaisuutta vahvistavaa ja siten demokratiaa myös ruohonjuuritasolla vahvistavaa.

2.4.3 Systeeminen ajattelu ja tilanteen uudelleenmäärittelyn merkityksellisyys

Systeeminen ajattelu on "tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, kontekstissa, missä ne esiintyvät ja huomion keskittämistä yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemesta. Systeemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat sen vuoksi kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit." (Laaksonen & Wiegand 1989, 27) Systeeminen ajattelu ei ole yksi, selkeästi rajattava lähestymistapa, vaan systeemisyyden sisällä on valtavasti erilaisia, kielellisesti ja käsitteellisesti toisistaan poikkeavia muotoja. Alasuuntauksia ovat mm. ekologinen, strukturaalinen ja strateginen suuntaus sekä Milanon ryhmän ja MRI:n (Mental Research Institute Palo Altossa USA:ssa) suuntauksset. (ks. mm. Furman 1986, 13-76, Plas 1986, 9-48, 1992, Laaksonen & Wiegand 1989, 41-54.) Systeemistä ajattelua on sovellettu moniin erilaisiin ja eritasoisiin ilmiöihin, mm. perheen ongelmiin perheterapiassa, kouluorganisaation ongelmiin koulun oppilashuoltotyössä ja suurten teollisuusyritysten tuotannon optimaalistamiseen.

Systeemisen ajattelun tausta on monitieteinen; vaikutteita on viimeisen sadan vuoden aikana tullut mm. antropologiasta, biologiasta, fysiikasta, kemiasta, sosiologiasta, psykiatriasta, psykologiasta ja kybernetiikasta (ks. mm. Checkland 1981, luvut 3 ja 4, Plas 1986, 1992, Luhmann 1995, 1-11). Vanhin muoto systeemi-teoriasta keskittyi osien ja kokonaisuuden suhteisiin ja tuotti klassisen sanonnan "kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa". Tämä näkemys on antanut tilaa systeemin ja ympäristön suhdetta käsittelevälle suuntaukselle, jonka johtava hahmo on ollut von Bertalanffy (esim. von Bertalanffy 1968). Tässä suuntauksessa yhdistetään organismiteoria, termodynamiikka ja evoluutioteoria ja suuntaukseen käsitteitä ovat 'avoin' ja 'suljettu' systeemi; avoin systeemi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, suljettu systeemi ei ole. Suuntauksessa systeemi ei enää ole pelkkä erillisten osien ja niiden suhteiden kokonaisuus, vaan se muodostuu suuresta määrästä operoitavia systeemi/ympäristö-eroavaisuuksia, jotka rekonstruoivat koko systeemin lukuisten alasysteemien ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. Tämä systeemin ja ympäristön malli perustuu input-output -malliin, jossa muutos ajatellaan saavan aikaan varioimalla rakenteita, jotka katsotaan muutosta säänteleviksi. Sosiaalisille systeemeille on ominaista kaksi vastakkaista toimintoa: toisaalta pyrkimys tasapainoon, homeostaasiin, toisaalta

pyrkimys muuttumiseen. (Ks. von Bertalanffy 1968, Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin & Prata 1985, 3-8, Luhmann 1995, 5-8.)

Luhmann (1995, 1-11) pitää kolmantena systeemiteorian kehittymisvaiheena systeemin itse-luomisen (autopoiesis) ideaa. 1960-luvulta lähtien tämä systeemin ajattelun suuntaus on kehittynyt yhä enemmän ottamaan huomioon systeemin rakenteiden sijasta systeemin itsearvioinnin. Ihmisten täytyy pystyä tiedostamaan systeemin ja ympäristön suhde ja heidän täytyy pystyä käyttämään tietoja systeemistä hyväkseen. Luhmann (1995) on yksi tämän suuntauksen keskeisistä hahmoista.

Batesonilla (1972, 1979, ks. myös Laaksonen & Wiegand 1989, 30-35) oli suuri ansio siinä, että systeemiteoriaa ryhdyttiin soveltamaan sosiaalisiin systeemeihin, esimerkiksi kouluorganisaatioon. Bateson totesi 1930-luvulla antropologisissa tutkimuksissaan, että ihmisyhteisössä on kehämäisiä, kaksisuuntaisia vuorovaikutussysteemejä. Yhteisön toiminta tulee ymmärrettävämmäksi, kun näihin vuorovaikutussysteemeihin kiinnitetään huomiota. Batesonin lähestymistapa on monitieteinen ja hän koki päätehtäväkseen luonnontieteiden ja ihmistieteiden välisten yhteyksien osoittamisen. Yksi Batesonin pääteesejä on, että luonnontieteelliset systeemit ovat riippuvaisia energiasta ja vastaavasti sosiaaliset systeemit ovat riippuvaisia informaatiosta. Informaatiota säätelevät käyttäytymisen pelisäännöt.

Yksi keskeinen systeemiteorian kehittäjä on Bronfenbrenner (1979). Hänen ekosysteeminen ajattelunsa pohjaa kolmeen oletukseen. Ensiksikin, ihminen ei ole pelkkä ympäristön vaikutteiden kohde, vaan kehittyvä, dynaaminen kokonaisuus, joka jatkuvasti muokkaa ympäristöään. Toiseksi, ympäristö vaikuttaa ihmiseen ja vaatii ihmisen ja ympäristön sopeutumista toisiinsa. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus on kaksisuuntaista eli luonteeltaan vastavuoroista. Kolmanneksi, ihmisen kehitysprosessille tärkeä ympäristö ei rajoitu lähiympäristöön, vaan ihmisen kehitykselle tärkeitä ovat myös laajemmat ympäristöt. Ihmisen ekologinen ympäristö koostuu kuvainnollisesti sisäkkäisistä systeemeistä, joita ovat mikrosysteemi, mesosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. (Bronfenbrenner 1979, 21-22) Esimerkiksi koulutuksen kannalta oppilaan yksi mikrosysteemi voisi olla koululuokka, mesosysteemi koulu, eksosysteemi kunnan koulutoimi ja makrosysteemi valtakunnallinen koulujärjestelmä. Opettaja ja oppilaat ovat osa luokkahuoneen ekosysteemiä ja luokkahuoneen vuorovaikutussuhteilla on merkitystä luokkahuoneen ekologiaan. Opettajan ja oppilaiden käsitykset ja käyttäytyminen muokkaavat jatkuvasti luokan ekosysteemiä. Muutos joissakin opettaja-oppilaat vuorovaikutussuhteissa vaikuttaa koko luokan ekosysteemiin ja muihinkin vuorovaikutussuhteisiin. (Molnar & Lindquist 1989, 10-12.)

Von Bertalanffy (1968, xix-xxiii) mielsi, että systeeminen ajattelu ilmentyy yhteiskunnassa kolmessa muodossa: (1)systeemitieteenä eli tieteellisenä tutkimuksena ja teoriona "systeemeistä", (2)systeemitekniologiana eli yhteiskunnan toimintojen tieteellisenä kontrollina (esim. monisyisten ekosysteemiin, virallisiin organisaatioihin, sosio-ekonomisiin systeemeihin, jne. liittyvien ongelmien tieteellinen hallinta) ja (3)systeemisinä filosofiana eli ajatusmallien ja maailmankuvan uudelleen orientaationa, jossa "systeemi" nähdään uudena tieteellisenä paradigmana. Tämä paradigma on suuresti erilainen kuin "analyttinen,

mekanistinen ja yksisuuntaisen kausaalinen klassisen tieteen paradigma (von Bertalanffy 1968, xxi)".

Systeeminen filosofia on se systeemisen ajattelun muoto jonka erityispedagogisista sovelluksista olen kiinnostunut (ks. Naukkarinen 1990, 1992, 1998). Systeemisyys ja siihen liittyvä holistisuus on tullut yhä enemmän esille kansainvälisessä erityispedagogiikassa ja yhtenä keskeisenä tulevaisuuden suuntauksena nähdään mm. holistinen ja holistis-konstruktivistinen lähestymistapa erityispedagogiikkaan (ks. Heshusius 1995, Lewis 1998, Stangvik 1998).

Systeemisessä filosofiassa on paljon yhtäläisyyksiä sosiaaliseen konstruktionismiin. Von Bertalanffy (1968, xxi) täsmentää systeemistä todellisuuskäsitystä:

(...) ...jokapäiväisessä elämässämme kohtaamamme asiat eivät ole missään nimessä vain yksinkertaisesti "annettuja" aistien tai yksinkertaisten havaintojen muodossa, vaan ovat itse asiassa konstruoituja lukuisten "mentaalisten" tekijöiden avulla, joita ovat mm. hahmodynaamiikka ja oppimisprosessit sekä kielelliset ja kulttuuriset tekijät, jotka suurelta osin määräävät, mitä me "näemme" tai havaitsemme.

Systeeminen ajattelu on fenomenologiaan pohjautuva ja relativistinen. Transaktionaalisuus on keskeistä: vuorovaikutussuhteet katsotaan vastavuoroisiksi. Systeemisen epistemologian perusajatus on, että ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havainnoijan ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa (ks. esim. Plas 1986, 54-57). Systeemisen epistemologian mukaan ilmiö, jota systeemisesti kuvataan, ei ole todellisuudessa olemassa oleva rakenne, vaan malli; "me emme voi väittää, että joku on systeemi, vaan että se voidaan kuvata systeemiksi [kursivoitit alkuperäisessä] (Laaksonen & Wiegand 1989, 29)". Systeeminen tiedonkäsititys on relativistinen; todellista on se, mitä ihmiset kokevat todelliseksi ja arvot ovat vahvasti mukana todellisuutemme hahmottamisessa (von Bertalanffy 1968, xxii-xxiii, Fine 1992, 3). Systeemisessä ajattelussa ihmisten toimintoja tarkastellaan heidän keskinäisten suhteidensa ja vuorovaikutussuhteidensa kontekstissa eikä ihmisten toimintoja niinkään ymmärretä heidän yksilöllisen psykologisen kehityksensä perusteella (Fine 1992, 2). Systeemisyys on siis ajattelun apuna, kun ilmiötä, esimerkiksi ei-toivottua käyttäytymistä koulussa, yritetään hahmottaa.

Kuten konstruktionismissa, systeemisessä ajattelussa kielen merkitys ihmisten vuorovaikutuksessa on keskeinen (ks. esim. Bateson 1972, 201-227, Plas 1986, 50-54, White, Summerlin, Loos & Epstein 1992). Yksinkertaistaen kielen merkityksen voi ilmaista seuraavasti: "todellisuus on kielen avulla tehty (Plas 1986, 50)". Kieli on hallitseva todellisuuden konstruoija, vaikkakin kielen lisäksi todellisuutta luodaan myös ei-kielellisillä vuorovaikutuksen muodoilla. Systeemisessä ajattelussa perusnäkemys on, että "kaikki vaikuttaa kaikkeen" eikä syitä ja seurauksia etsitä. Perinteinen länsimainen ajattelu on kuitenkin syvästi lineaaris-kausaalista ja tässä ajattelussa käytetty kieli on este ei-lineariselle tavalle ajatella. Useimmat käyttämämme käsitteet ovat jatkumoitteita (esim. aika, kasvu) ja sen sijaan että tarkastelisimme kielen avulla vuorovaikutussuhteita, mieluummin kuvailimme suoraviivaisesti piirteitä (esim. lapsi on aggressiivinen). Monet systeemisen ajattelun, edustajat ovatkin kiinnittäneet ei-lineaarisen kielenkäytön vakiinnuttamiseen. (Laaksonen & Wiegand 1989, 37-38.)

Systeemisen epistemologian mukainen ajattelu on konstruktionistista ja siinä on sekä emansipatorisen että ymmärtävän tiedonintressin suuntauksia. Positiivismi, hermeneutiikka ja naivi konstruktionismi noudattavat tieteen arvovapauden ihannetta. (Ks. mm. Delanty 1997.) Systeemisessä ajattelussa on sekä naivia konstruktionismia (esim. Luhmann 1995) edustavia suuntauksia että emansipatorisina itseään pitäviä suuntauksia (esim. Checkland 1981).

Sosiaalinen konstruktionismin näkökulma on laajempi kuin systeemisen ajattelun. Ensinnäkin, konstruktionismi painottaa sekä historiallisuutta että kulttuurisia analyysejä tuoden täten vapauttavan relativismin aineiston tulkitaan. Toiseksi, konstruktionismissa keskitytään tiedon ja vallan suhteeseen ja pystytään siten paremmin kuin systeemisessä ajattelussa käsittelemään ristiriitoja ja näkemyseroja. Kolmanneksi, konstruktionismi kyseenalaistaa empiirisen tieteen ja metodin perustan asettamalla kyseenalaiseksi perinteisen tieteen vaatimukset arvovapaasta objektiivisuudesta ja totuudesta. (Cromby, Sheard, Bennet, McConville, Richardson & Stewart 1994, 128, ks. myös Delanty 1997, 123-134.)

Pidän systeemisen ajattelun käyttöä tulkinnassani tarkoituksenmukaisena sen erityispedagogisen sovellusarvon vuoksi. Systeemisestä ajattelusta on tehty lukuisia sovelluksia organisaation, mm. kouluorganisaation toimintaan (esim. Checkland 1981, Plas 1986, Molnar & Lindquist 1989, Laaksonen & Wiegand 1989, Fine & Carlson 1992, Oppilaan monet auttajat 1992, Senge 1994, Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, Malinen & Laaksonen 1997). Täten systeeminen ajattelu antaa välineitä toteuttamaan kriittisen pragmatismien ajatusta siitä, että kouluympäristö emansipoituu kyseenalaistamattomista, epätarkoituksenmukaisista perinteistään.

Systeemistä ajattelua on sovellettu käytäntöön monin eri tavoin. Checkland (1981) jaottelee systeemisen ajattelun 'kovaan' ja 'pehmeään'. 'Kova' ajattelu muistuttaa von Bertalanffyn (1968) edellä mainitsemia systeemitieteen ja systeemiteknologian sovelluksia ja 'pehmeä' ajattelu systeemisen filosofian sovelluksia. Tavoitesuuntautunutta 'kovaa' systeemistä ajattelua ryhdyttiin soveltamaan organisaatiotutkimuksessa laajemmin 1950-luvulla. 'Kovassa' ajattelussa - joka on funktionalistista ja jota Checkland (1981) kutsuu insinöörien aikaansaannokseksi - yritetään ratkaista ongelma siten, että ongelmanratkaisun tavoitteita voidaan pitää itsestään selvinä. Kun tavoitteet on määritelty, systeemi järjestetään niin, että tavoitteisiin voidaan edetä. Ongelmakin pyritään määrittelemään selkeästi, jotta ennalta määrätty tavoite voidaan saavuttaa. Ongelma käsitetään eroavaisuudeksi nykyisen tilan ja toivotun tilan välillä. Ongelmanratkaisu on nykyisen ja toivotun tilan eroavaisuuden vähentämistä valitsemalla siihen systeemianalyysin avulla järjestelmällisesti parhaat keinot. (Checkland 1981, 138.) Systeemin toiminnasta saatetaan esimerkiksi rakentaa ennakoitu malli ja yritetään sitten saada malli toimimaan optimaalisesti. 'Kovaan' ajatteluun kuuluu myös systeemianalyysi, jossa tarkastellaan systeemin toimivuutta esimerkiksi kustannus-hyöty -analyysin pohjalta. 'Kovaa' ajattelua hallitsee tilanteiden tehokas hoitaminen, ei niinkään tilanteista oppiminen. (Checkland 1981, 213-214.)

'Kovassa' systeemisessä ajattelussa sovelletaan menestyksellisesti systeemistä rationaalisuutta, kun ongelmat ja päämäärät ovat selkeitä. 'Kova' ajattelu ei kuitenkaan ole ollut sopiva selvittämään ihmisten sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia. 'Pehmeä systeeminen ajattelu' - joka on fenomenologista - osittain

syntyi ratkaisemaan ihmisten 'pehmeitä', epämääräisiä ongelmia. 'Pehmeässä' ajattelussa ongelmanratkaisun tavoitteita ei voi pitää itsestään selvinä, vaan ongelmanratkaisuun päädytään ihmisten subjektiivisten näkemysten koonnin kautta. Tällöin ongelman hyväksytään olevan epämääräinen ja sen ratkaisemisen tavoitteet ja tarkoitukset nähdään jo itsessään ongelmallisiksi. Keskeistä on tavoitesuuntautuneisuuden sijasta rakentaa dialogi ongelman ratkaisijoiden kesken. 'Pehmeä' ajattelu käyttää tiedonhankintamenetelmänä toimintatutkimuksen kaltaista, ihmisten kokemuksia ja subjektiivisia näkökulmia kartoittavaa dialogia. Yksi suuri ero 'kovaan' ajatteluun on se, että ongelma ei ole etukäteen määritelty, vaan kysymykseen 'Mikä on ongelma?' vastaaminen tulee osaksi ongelman ratkaisua. Yksi 'pehmeän' ajattelun päätehtävistä on saada yhteisössä aikaan organisoitunut keskustelu ja argumentointi. Tilanteesta pyritään saamaan mahdollisimman monen yhteisön jäsenen mielipide selville, jotta saataisiin mahdollisimman rikas kuva tilanteesta. Koska ongelmat ovat epämääräisiä, 'pehmeä' ajattelu on keino tutkia tätä epämääräisyyttä, oppia siitä ja systeemisesti analysoida muutoksen mahdollisuutta. 'Pehmeä' ajattelu korostaa tilanteista oppimista. (Checkland 1981.)

Systeemisen ajattelun suuntaus, johon eniten tulkinnessani nojaan, on perheterapiasta alkunsa saanut ns. Milanon ryhmän malli, jota milanolaiset itse kutsuvat "pitkäksi lyhytterapiaksi" (ks. mm. Selvini-Palazzoli ym. 1985, Furman 1986, 68-74, Plas 1986, 34-40, Laaksonen & Wiegand 1989, 51-54). Perinteinen tapa ratkaista ongelmatilanteita on lääketieteelliseen malliin pohjautuva yksilön ongelmien patologisointi eli ongelmakeksisyys, jonka vastapainoksi systeemisen perheterapian sisällä syntyi ns. ratkaisukeskeinen lyhytterapia (ks. esim. Furman 1988b, 132-135).

On mielenkiintoista tarkastella ratkaisukeskeisen lyhytterapian sovellettavuutta koulun ongelmiin. Kral (1992) näkee ratkaisukeskeisen lyhytterapian sovellukset koulussa hyvinä siksi, että kouluväki saa viitekehysten käsitteellistämiseen ongelmia ja niiden ratkaisuja. Ratkaisukeskeisen lyhytterapian periaatteita ovat mm.: (1) ihmisten ongelmat ovat seurausta systeemin sisäisistä vuorovaikutussuhteista (vrt. koulussa ei enää nähdä ongelmaa yksilön, useinmiten oppilaan ongelmana, vaan erilaisten vuorovaikutussuhteiden, esim. opettaja-oppilas tai opettaja-vanhemmat, ongelmana), (2) ihmisillä itsellään on ongelmien ratkaisuun riittävät resurssit (vrt. kouluväki suhtautuu ongelmaan optimistisesti ja keskittyy ongelmanratkaisussa vahvuuksiinsa, ei heikkouksiinsa), (3) pienellä muutoksella systeemissä voi olla suuret seuraukset (vrt. muutos yhdessä luokassa saada aikaan muutoksen koko koulussa), (4) intervention tavoite on ongelman ratkaiseminen (vrt. sen sijaan, että kouluväki keskittyisi pohtimaan kyseessä olevan ongelman taustoja, se keskittyy ongelman ratkaisemiseen), (5) kaikilla "säännöillä" on poikkeuksensa (vrt. koulussa tulee ongelmatilanne tuntea niin hyvin, että osataan tukea tilanteen myönteisiä puolia), (6) ihmiset tekevät yhteistyötä terapiassa (vrt. koulussa ihmiset hyödyntävät ongelmanratkaisussa kokemuksiaan ja asiantuntemustaan) ja (7) on enemmän kuin yksi tapa nylkeä kissa (vrt. keskeistä on asernee, että ei ole yhtä oikeaa tapaa ratkaista tilanne, joten asianomaiset ratkaisevat ongelmaa ottamalla huomioon ihmisten erilaiset 'todellisuudet' tilanteesta (Kral 1992, 331-333, ks. Checklandin (1981) pehmeä systeemin ajattelu).

Milanon ryhmän mallissa koulu siirtää ongelmanratkaisussa painopisteen yksilön syyllistämisestä ja muuttamisesta kouluyhteisössä vallitseviin vuorovaikutuksen pelisääntöihin (Selvini-Palazzoli ym. 1985, Kääriäinen ym. 1997, 168-176). Tilanteen ratkaiseminen riippuu pelisäännöistä ja niiden muuttamisesta eikä jonkun yksilön käyttäytymisestä ja sen muuttamisesta (Selvini-Palazzoli ym. 1985, 5-6). Esimerkiksi oppilashuoltoryhmän työskentelytapoina yksilödiagnostinen näkemys ja milanolainen systeeminen näkemys ovat selkeästi erilaisia: "tärkein ero perinteisen ja systeemisen ajattelumallin käyttämisessä oppilashuollollisen työn viitekehystenä on se, että systeemisessä ajattelumallissa vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhde eikä poikkeava yksilö tai yhteisö (Laaksonen & Wiegand 1989, 70)."

Yhteisö nähdään systeeminä, jonka toimintaa ohjaavat sille vähitellen kehittyneet säännöt. Vaikuttamisen kohteena ei ole kukaan yhteisön jäsenistä, ei yhteisö eikä ongelmakeaan, vaan se *peleä*, jota yhteisössä pelataan. Tavallinen peli suhteessa ammattiauttajaan on: "Tässä on taakkamme, sairas/pahantapainen yhteisömmen jäsen. Hoida hänet ja vapauta meidät, mutta älä yritä muuttaa meitä". Autta- maan pyrkivän [esim. oppilashuoltoryhmän] tehtävänä on tunnistaa pelin säännöt. Etsitään sääntöjä, jotka hallitsevat toimintaa tai vielä tarkemmin sanot- tuna solmukohtaa, joka edustaa useiden sääntöjen leikkauspistettä vuorovaiku- tusten verkostossa. Juuri tähän solmukohtaan on "iskettävä" ongelmien uudel- leen määrittelyllä, paradoksaalisilla määräyksillä ja muilla systeemisillä väliintu- loilla [kursivoinnit alkuperäisessä]. (Laaksonen & Wiegand 1989, 51-52.)

Paradoksaalisiin määräyksillä ja väliintuloilla tarkoitetaan erilaisia systeemiä tekniikoita, kuten kehämäistä haastattelua, tarinoiden kertomista, kotitehtäviä ja määräyksiä (ks. Plas 1986, Tomm 1988, Laaksonen & Wiegand 1989).

Koska lähestymistapani ei ole psykologinen, vierastan em. "paradoksaalisia määräyksiä" ja "systeemiä väliintuloja". Tosin esimerkiksi oppilashuoltoryhmä on paikka, jossa kouluväki voi aivan hyvin kokeilla psykologis-luonteisia väliintu- loja (ks. esim. Laaksonen & Wiegand 1989). Näen systeemisen ajattelun kuitenkin ensisijaisesti koulun työntekijöiden uutena tapana määrittellä päivittäiset työrauha- häiriötilanteet; työntekijät määrittelevät tilanteet myönteisesti ja merkinä koulun kehittymisen tarpeesta.

Sosiaalisen konstruktionismin kehyksessä pyrin ratkaisukeskeiseen lyhytte- rapiaan ja Milanon malliin pohjautuvan systeemisen ajattelun avulla kuvailemaan Vuorelan koulun ongelmanratkaisua. Pyrin myös antamaan systeemisen ajattelun avulla välineitä luvussa 7 esittelemääni oppivaan kouluun. Tarkoitukseni on esittää, kuinka oppivan koulun väellä on systeemisen ajattelun kautta aivan uusi tapa ajatella ongelmien synnystä ja niiden ratkaisusta. Huomionarvoista on myös, että Milanon mallin idea sääntöjen muuttamisesta käy hyvin yksin sosiaalisen konstruktionismin ideoiden kanssa; konstruktionismissa nähdään, että institu- tionaaliset säännöt on luotu ihmisten vastavuoroisten tyypittelyjen tai tulkintojen kautta (ks. Berger & Luckmann 1994, 69-71). Koska säännöt ovat luotuja, ne voidaan "poisluoda": esimerkiksi perinteisen koulun säännöt on mahdollista purkaa eli dekonstruoida ja sitten rekonstruoida oppivan koulun säännöiksi.

Koulussa systeemisessä työskentelyssä kaikkien asianosaisten näkökulmat pyritään ottamaan tasavertaisina esille. Ajatellaan, että "kaikki vaikuttaa kaik- keen". Kun tietopohja ongelmatilanteesta on tarpeeksi laaja, muodostetaan

systeminen oletus tilanteesta ja sen perusteella laaditaan toimenpidesuunnitelma. Suunnitelman laatimisessa voi olla seuraavia vaiheita: ongelmatilanteen uudelleenmäärittely, tilanteen kontekstin huomioon ottaminen, ongelmanratkaisun roolien ja työnjaon täsmentäminen, tavoitteet sekä keinojen valinta tilanteen ratkaisemiseksi. Tehtyjen toimenpiteiden jälkeen ongelman ratkaisijat, esimerkiksi oppilashuoltoryhmän jäsenet, hakevat palautetta toimintatavan onnistuneisuudesta ja arvioivat toimintaansa. (Kääriäinen ym. 1997, 168-176.)

Ongelmatilanteen uudelleenmäärittely. Laaksonen ja Wiegand (1989) ja Kääriäinen ym. (1997) mainitsevat edellä tulkintani kannalta erittäin keskeisen asian, ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyn, joka on systemisen ajattelun yksi keskeinen lähtökohta. Käsittelen uudelleenmäärittelyä enemmän luvussa 3, joten seuraavassa esittelen sitä vain lyhyesti. Uudelleenmäärittely juontuu systemisen terapian menetelmistä. Furman (1988a, 9) toteaa, että terapiasuuntaukset yleensäkin pyrkivät uudelleenmäärittelyyn ja terapian jälkeen ihmiset yleensä mieltävät ongelmansa uudella tavalla. Uudelleenmäärittelyä (reframing) voi pitää ominaisena luvussa 7 rekonstruoimalleni oppivalle koululle, jossa tilanteen uudelleenmäärittely on keskeistä sekä reflektiivisessä ajattelussa (ks. esim. Schön 1983, 1987, 1990), konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 183-204) kuin systemisessä ajattelussakin (ks. esim. Molnar & Lindquist 1989, 45-62, Fine 1992, Kral 1992).

2.4.4 Kaksi ohjaavaa oletusta

Teoreettinen orientaationi ja esiyymmärrykseni kietoutuu sosiaalisen konstruktionismin ja systemisen ajattelun ympärille. Konstruktionismiin ja systemiseen ajatteluun pohjautuvat kaksi keskeistä teoreettista oletustani ovat:

1. oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen on kouluympäristössä sosiaalisesti konstruoitua eli ongelmatilanteen määrittelytavalla on keskeinen merkitys siinä, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan ja miten tilanne pyritään ratkaisemaan, ja
2. jotta koulu pystyisi uudistamaan ongelmanratkaisutapojaan, täytyy ongelmatilanteet uudelleenmäärittellä.

Koulun ongelmanratkaisukulttuurin muuttaminen on erittäin vaikeaa, koska täytyy pyrkiä muuttamaan kulttuurin muodostamia perustavia uskomuksia, olettamuksia, arvoja ja asenteita. Skrtic (1991, 122) painottaa kriittisen pragmatismien toteutumisen ehtona erityispedagogisten toimintojen muuttumisen lisäksi samankaltaista uudistumista yleisopetuksessa. Oma lähestymistapani on samanlainen; tutkin yleisopetuksen koulua, koska näen erityispedagogisten palvelujen määräytyvän suuresti sen perusteella, miten yleisopetuksessa pystytään kohtaamaan oppilaan yksilöllisyys (ks. Naukkarinen 1998).

Luvussa 7 hahmottelen perinteisen koulun ja oppivan koulun tapoja kohdata oppilaan yksilöllisyyttä. Perinteisen koulun kulttuuriin ei kuulu ongelmatilanteen määrittelytapojen tiedostaminen eikä tarve ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyyn, jolloin koulun kulttuuri säilyy perinteisenä ja naivin pragmaattisena. Oppivassa koulussa sen sijaan ongelmatilanteen määrittelytavat tiedostetaan ja

tarve ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyyn tunnustetaan ja kouluväellä on mahdollisuus kehittää oppivan koulun kulttuuri, jossa heijastuu kriittinen pragmatismi. Välineiksi todellisuuden muokkaamiselle ja emansipaatiolle kriittisen käytännön ja kriittisen diskurssin kautta tarjoan oppivassa koulussa konstruktivistisen oppimiskäsityksen, kriittisesti reflektiivisen ammatillisuuden ja systeemisen ongelmanratkaisun.

2.5 Yhteenveto

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on näkyvä osa Vuorelan yläasteen arkipäivää. Häiriökäyttäytyminen kasautuu pienelle osalle oppilaita ja nämä oppilaat *työllistävät* koulun henkilökuntaa kovasti. Vuorela näyttää työrauhahäiriömäärältään olevan tyypillinen yläaste, kun häiriötä aiheuttavia oppilaita on tavallisesti kouluissa 3-10 % oppilaista (ks. Erätuuli & Puurula 1990). Koulun henkilökunnan työhön on kiinteästi liittynyt oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisu.

Luvattomat poissaolot ovat koulun keskeisin ei-toivotun käyttäytymisen muoto. Jotkut oppilaat ovat pitkiäkin aikoja poissa, jotkut valikoivat tunnit, joilta ovat poissa ja jotkut oppilaat tulevat kouluun, mutta eivät mene oppitunnille. Luvatta poissaolevien oppilaiden kohdalla syrjäytyminen koulunkäynnistä nähdään ongelmana, joka voi johtaa syrjäytymiseen myös myöhemmässä elämässä.

Oppitunnin häirintä on yleistä. Tyypillisimmin se on luvaton puhumista, liikkumista ja ateriointia luokahuoneessa sekä oppilastoverin ja opettajan kiusaamista. On yleistä, että luokan muut oppilaat valittavat huonosta työrauhasta.

Välitunneilla oppilaat saavat olla sisällä. Oppilaat pitävät välitunnin viettotiloja hyvinä, joskin tekemistä saisi olla enemmän ja viihtyisyyttä voisi vielä parantaa. Tupakointi, sopimaton kielenkäyttö, oppilastoverin kiusaaminen ja ilkivalta ovat tyypillisimmät ei-toivotun käyttäytymisen muodot. Kiusaamiseen liittyy oppilailla pelko siitä, että kiusaajat kostavat, jos heidän toimiinsa puututaan tai jos heidät ilmiannetaan.

Vapaa-ajalla oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on tavallisimmin päihteiden käyttöä, näpistelyä ja julkisten paikkojen sotkemista sekä harvemmin oppilastoverin pahoinpitelyä ja kiusaamista. Vapaa-ajan ei-toivotulla käyttäytymisellä on usein heijastusta koulunkäyntiin; väsymykset ja epäsäännölliset viikkorytmit näkyvät koulunkäyntivaikeuksina.

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen lisää oppilaiden turvattomuutta ja ärtymystä sekä opettajien työn rasittavuutta. Oppilaiden turvattomuutta aiheuttaa kiusaaminen ja uhka siitä, että ilmiannettu oppilas kostaa ilmiantajalle. Monia oppilaita ärsyttää ei-toivottu käyttäytyminen, varsinkin oppitunnin häirintä ja välitunti-ilkivalta.

Opettajat, rehtori ja apulaisrehtori ratkaisevat ongelmia pääasiassa opettajinhuoneessa ja oppilashuoltoryhmässä, mutta myös opettajakokouksessa ja ytkokouksessa. *Erikoisoppilashuoltohenkilöstöön* kuuluvat erityisopettaja, kuraattori

ja terveydenhoitaja. He kaikki ovat koululla osa-aikaisesti. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu kerran kahdessa viikossa pohtimaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisua.

Ongelmien ratkaisussa muun henkilökunnan jäsenet ovat mukana satunnaisesti. Työpaikkademokratiakokous yksi keskeinen väylä muulle henkilökunnalle tuoda näkemyksiään esille..

ESY-luokanopettajan luokka on eri tilassa kuin muut luokkahuoneet. Yleisopetuksen oppilaita sijoitetaan ESY-luokkaan joko osa-aikaisesti, vain tietyissä oppiaineissa tai täysiaikaisesti.

Oppilaiden vaikutuskanavia ovat pääasiassa oppilaskunta- ja tukioppilastointiminta.

Koulun ja kodin yhteistyössä pääasiallisia keinoja ovat vanhempainillat, *erikoisvanhempainillat* ja vanhempainkoulut. Tyypillisiä yhteistyökeinoja ovat yhteydenpito kirjallisesti ja puhelimitse sekä palaverit vanhempien kanssa koululla. Johtokunta on vanhempien virallinen vaikutuskanava.

Tulkitsen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisua sosiaalisen konstruktionismin, kriittisen pragmatismen ja systeemisen ajattelun näkökulmasta. Tutkimustani ohjaava konstruktionistinen oletus on, että oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen on kouluympäristössä sosiaalisesti konstruoitua. Tutkimukseni systeeminen oletus on, että koulun ongelmanratkaisutapojen uudistaminen vaatii ongelmatilanteiden uudelleenmäärittelyä.

3 ONGELMATILANTEEN MÄÄRITTELY

Jos ihmiset määrittelevät tilanteet todellisiksi, ne ovat todellisia seurauksiltaan.
- Thomas & Thomas 1932

Oheinen W.I. Thomasin (esim. Thomas & Thomas 1932) klassinen teoreema kuvaa hyvin konstruktionistista näkökulmaa ihmisten toiminnasta. Se, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan ja miten tilanne määritellään on tärkeää sen kannalta, millä tavalla tilanteeseen suhtaudutaan ja minkälaisia toimenpiteitä tilanteen ratkaisemiseksi tehdään.

Koulun kulttuurissa otetaan monet asiat itsestään selvyyksinä, jotta kouluväki pystyisi tietyllä johdonmukaisuudella tekemään työtään. Koulun kulttuuri, jonka kouluväki näkee todellisuutena, saa alkunsa kouluväen ajatuksissa ja toiminnoissa ja kouluväki myös ylläpitää koulun kulttuuria ajatustensa ja toimintojensa avulla. (ks. Berger & Luckmann 1994, 29-30.) Tilanteille annetut merkitykset ohjaavat toimenpiteitä: esimerkiksi "opettajan reagointi perustuu *merkitykseen*, joka jollakin tosiasialla on hänelle [kursivointi alkuperäisessä] (Molnar & Lindquist 1989, 4)". Näin työrauhahäiriöiden ratkaisuun on syntynyt aikojen kuluessa tietty rutiini, joka pitää toiminnan "kasassa". Tässä rutiinissa heijastuu tietty, vakiintunut tilanteen määrittely eli tietynlaisille asioille tai tilanteille annetaan tietynlaisia merkityksiä.

Oliver (1990, 2-3) korostaa tilanteen määrittelyn tärkeyttä siinä, miten vammaisuuteen suhtaudutaan. Jos vammaisuus nähdään yksilön henkilökohtaisena tragediana, kohdellaan vammaisia ihmisiä kuin he olisivat jonkun traagisen tapahtuman tai traagisten olosuhteiden uhreja. Jos vammaisuus nähdään toisin, yhteiskunnallisena sortona, niin vammaiset ihmiset nähdään tällöin välinpitämättömän tai tietämättömän yhteiskunnan uhreina. Nämä kaksi eri tilanteen määrittelyä johtavat erilaisiin toimenpiteisiin esimerkiksi sosiaalipolitiikassa. Tragedia-määrittely johtaa politiikkaan, jossa yksilöille yritetään korvata tragedian heille aiheuttamat haitat. Sorto-määrittely johtaa politiikkaan, jossa vammaisten ihmisten sortoa yritetään lievittää.

Tilanteen määrittely on kytköksissä valtasuhteisiin. Yhteiskunnassa ja yhteisöissä on tavallista, että valtaa pitävillä on muita enemmän sanan sijaa tilanteen määrittelyssä. Hallitsevaksi tilanteen määrittelyksi ei tavallisesti valikoidu teoreettisesti kekseliäin, vaan vallitsevan tilanteen määrittelyn valikoituminen riippuu enemmän tilanteen määrittelijöiden hallussa olevasta vallasta.

Historian kuluessa jumalten välisten koitosten lopputuloksen ovat useammin ratkaisseet edukseen ne, joilla on ollut paremmat aseet kuin ne, joilla on ollut parempia argumentteja. Samaa voidaan sanoa myös vastaavanlaisista yhteiskuntien sisäisistä konflikteista. Se, jolla on pidempi keppi, voi paremmin vakuuttaa toiset oman todellisuusmääritelmänsä oikeellisuudesta. Tätä oletusta voidaan huoletti soveltaa kaikkiin suurehkoihin yhteisöihin... (...) (Berger & Luckmann 1994, 125.)

Perinteisesti koulussa on opettajakunnalla ollut valta työrauhahäiriötilanteen määrittelyyn. On tavallista, että muun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiansa mielipiteet eivät kovin hyvin yllä päätöksentekoon asti.

Oppilaiden sosiaalinen sopeutumattomuus ja oppimisvaikeudet on perinteisesti määritelty lääketieteellisen ja psykologisen viitekehyksen puitteissa oppilaan ominaisuuksista johtuviksi ilmiöiksi. Peruskoulumme kumpuaa opettajakeskeisestä, behavioristisesta, opetusteknologiaa ja differentiaalipsykologiaa korostavasta perinteestä (ks. esim. Miettinen 1990, Sava 1991). Opettajilla on perinteisesti taipumus yksilöllistää ja psykologisoida asioita. He etsivät syitä yksilötasolta omasta ja oppilaiden käyttäytymisestä, mutta ovat näkemättä omaa toimintaa määrääviä ja rajoittavia koulu yhteisötason ja yhteiskuntatason rakenteita. (Broady 1989, 9.) Siksi on ymmärrettävää, että kouluissa ei työrauhaongelmia tavallisesti määritellä koulu ympäristössä oleviin vuorovaikutussuhteisiin liittyviksi. Konstruktivistiset, ekologis-systeemiset selitykset eivät ole vallitsevia, vaan positivismiin perustuva lääketieteellis-psykologinen, empiiristen havaintojen merkitystä korostava viitekehys on ollut hallitseva. Oppilaan puutteellisten piirteiden ja toiminnan diagnosointi on keskeistä. (Ks. mm. Laaksonen & Wiegand 1989, 11-23, Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 154-176, Jauhiainen & Kivirauma 1997.) Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen nähdään tällöin suurelta osin oppilaan perinnöllisten, älyllisten tai moraalisten puutteiden ilmentymänä ja laajemmat oppimisympäristöön liittyvät tekijät jäävät vähälle huomiolle. (Ks. esim. Sandow 1994.) Vaikka Suomessa oppilashuollon ja erityisopetuksen muodot ovat muuttuneet, on diagnosoivien ja luokittelevien toimenpiteiden kohdistaminen oppilaaseen säilynyt päästrategiana ongelmatilanteen määrittelyssä (Laaksonen & Wiegand 1989, 11-23, Jauhiainen & Kivirauma 1997, Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 154-176).

Oppilaan puutteita korostava ajatusmalli on joutunut kansainvälisesti erityispedagogiikassa viime aikoina massiivisen kritiikin kohteeksi. Yhä enemmän on ryhdytty vaatimaan oppilaan koulutusprosessin kokonaisarviointia puutteellisuuksien arvioinnin sijaan. (Ainscow 1998, 11.)

Perinteisesti kouluongelmien ratkaisussa on keskitytty yksilöihin, heidän puutteisiinsa ja menneisyyden tapahtumiin. Seuraavassa esimerkkinä aggressiivisesti ja sarkastisesti käyttäytyvän oppilaan tilanteen määrittely. Tällainen oppilas tyypillisesti (1)määritellään oppilaaksi, jolla on ongelma ja (2)arvioidaan

siten, että hänellä nähdään olevan enemmän tai vähemmän puutteita (tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus, oppimisvaikeus, jne.). Tyypillistä on lisäksi, että (3)oppilaan menneisyyden tapahtumilla ja olosuhteilla (esim. oppilas tulee huonoista kotioloista) selitetään hänen aggressiotaan ja sarkasmia. Tällaisella ongelmanratkaisutavassa on kuitenkin useita kielteisiä seikkoja. Ensiksikin, vaikka oppilaasta sanottu olisi totta, ei oppilaasta kerrottu kielteinen informaatio anna paljonkaan käytännön neuvoja ongelmakäyttäytymisen muuttamiseksi. Toiseksi, tällainen tilanteen määrittely estää kasvattajan toiminnan tilanteen ratkaisemiseksi, koska kasvattaja ei voi muuttaa oppilaan persoonallisuutta tai menneisyyden tapahtumia. Kolmanneksi, huomio siirtyy pois kouluuyhteisön ja luokkahuoneen sosiaalisen vuorovaikutuksen laadusta. Neljänneksi, tilanteen määrittely oppilaan puutteista johtuvaksi ongelmaksi sulkee pois oppilaan, koulun ja luokan myönteisten ominaisuuksien pohtimisen sekä pohdinnan siitä, mitä tilanteessa pitäisi muuttaa, jotta se tulisi paremmaksi. (Molnar & Lindquist 1989, xv-xvi.)

Perinteinen ajattelu kouluongelmista noudattaa länsimaista syy-seuraus-logiikkaa. Oletus siitä, että käyttäytymiselle on syy on keskeinen perusta sille, että työrauhaongelmien ratkaisuyritykset kohdistetaan ongelmalliseen yksilöön. Kun tilanne määritellään yksilön ongelmaksi, voidaan yksilön käyttäytyminen diagnosoida, jotta löydetään syy käyttäytymiseen. Kun syyt on saatu selville, voidaan yksilöön kohdistaa (hoito)toimenpiteitä, jotta oireet saataisiin pois. Kun diagnosoitava käyttäytyminen redusoidaan yhä pienempiin yksittäisiin seikkoihin syiden löytämiseksi, tulee käyttäytymisen näkeminen kontekstissaan vaikeaksi. Yksilödiagnostisen ongelmanratkaisun myötä tulee myös vaikeuksia keskustella monista vaihtoehtoisista ratkaisumalleista tilanteen ratkaisemiseksi. Muutos on vaikeaa varsinkin usein esiintyvien ongelmien ratkaisussa, koska vakiintuneet, rutinoituneet näkökulmat, sosiaalinen tuki tietyille ratkaisutavalle ja syy-seuraus-ajattelu tulevat taakoiksi, jotka estävät tilanteen uudelleenmäärittelyä. (Ks. Molnar & Lindquist 1989, 8-9.) Nämä taakat voi tulkita merkiksi siitä, että kouluuyhteisö on vuorovaikutuksessa antamiensa merkitysten kautta tehnyt tietyistä asioista itsestään selvyyksiä, jotta koulun toiminta voisi jatkua johdonmukaisesti (ks. Berger & Luckmann 1994, 29-30).

Yleensä syy-seuraus -ajattelun pohjalta ratkaisumalliksi johdonmukaisesti vakiintuu oppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet ja sen myötä oppilaan muuttaminen. Taulukko 2 auttaa hahmottamaan perinteisen syy-seuraus-ajattelun ja systeemisen ajattelun eroja. Taulukkoa voi tulkita seuraavasti. Syy-seuraus -ajattelun korostaa tilanteen määrittelyn objektiivisuutta ja systeeminen ajattelu korostaa tilanteen määrittelyn subjektiivisuutta. Kun tilanne ajatellaan määriteltävän objektiivisesti syy-seuraus-logiikalla, syyn uskotaan löytyvän oppilaan taustasta tai oppilaan ominaisuuksista. Tällöin poistuu tilanteen uudelleen määrittelyn tarve, koska syy liittyy sellaisiin asioihin, joita henkilökunta ei katso voivansa muuttaa. Kun uudelleenmäärittelyn tarve poistuu, ei koulun tarvitse muuttua, vaan muutosvaatimukset kohdistetaan oppilaaseen ja vastuu tilanteen muuttamisesta siirretään oppilaan "poikkeaviin" ominaisuuksiin ja "poikkeavaan" taustaan erikoistuneille asiantuntijoille.

Systeemisessä ajattelussa nähdään tilanteen uudelleenmäärittelyn tarve, jolloin muutosvaatimukset kohdistuvat koko oppimisympäristöön. Tilanteen uudelleenmäärittelyä käsittelemme myöhemmin tässä luvussa.

TAULUKKO 2 Perinteisen syy-seuraus -ajattelun ja systeemisen näkemyksen erot (Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37)

<i>SYY-SEURAUUS-AJATTELU</i>	<i>SYSTEEMINEN AJATTELU</i>
Saamme objektiivisen totuuden selville aistiemme ja kokemuksemme välityksellä.	Ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa.
Tapahtumien kulku on syy-seuraus-periaatteen mukaista, suoraviivaista, lineaarista.	Tapahtuminen systeemissä on kehämäistä, sirkulaarista. Muutoksen seurauksena systeemi voi siirtyä uudelle, kehittyneemmälle organisoitumisen tasolle. Uudessa vaiheessa on aina mukana aikaisempien vaiheiden aineksia.
Päätely on induktiivista ja deduktiivista, yksityisestä yleiseen tai yleisestä yksityiseen etenevää.	Päätely etenee analogioiden varassa.
Vaikuttamisen kohde on poikkeava yksilö tai yhteisö.	Vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhde.
Etsitään ongelmien syitä, usein menneisyydestä. Käytetään luokitteluja ja tehdään diagnooseja.	Tehdään oletuksia kokonaisuuden ja osatekijöiden vuorovaikutuksesta tässä ja nyt. Luovutaan luokittelevien ja leimaavien ilmaisujen käytöstä.
Oireet ja ristiriidat ovat haitallisia ja merkkinä epäjärjestyksestä. Ne täytyy poistaa.	Oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä. Niitä tulee sen vuoksi käyttää hyväksi muutoksen käynnistämiseksi vuorovaikutuksessa.
Etsitään erilaisia vaihtoehtoja ongelmallisen yksilön muuttamiseksi.	Pyritään ensin tilanteen uudelleenmäärittelyyn niin, että esimerkiksi oire voidaan nähdä myönteisessä valossa.
Korostetaan päämääriä. Pitäydytään ennalta mietityissä malleissa: hyvin menestyvä koululainen, kunnan kansalainen.	Ei korosteta päämääriä, vaan muutosta prosessina. Muutoksen lopputulos ei ole tarkkaan ennustettavissa.
Asiakas vastustaa aina muutosta, koska tasapainon järkkäminen koetaan uhkana.	Systeemi ei vastusta, vaan käyttäytyy oman johdonmukaisuutensa mukaisesti.
Vastuu siirretään "heikolle taustalle", "hallinnolle", "asiantuntijoille".	Otetaan vastuu tilanteen muuttamisesta. Ongelmanratkaisuprosessin tiedetään edellyttävän yhteistyötä.

Tilanteen määrittely oppilaan ominaisuuksista johtuvaksi on myös mediassa esillä. Esimerkiksi oppivelvollisuuskoulusta syrjäytyneitä oppilaita käsittelevä kirjallisuus ja muut tiedotusvälineet hyvin usein keskittyvät kuvaamaan ongel-

maa oppilaan persoonallisuudesta ja taustasta johtuvaksi eikä koululle tule paljoo muutosvastuuta (Stevenson & Ellsworth 1993).

Koulututkimuksessakin on varsinkin aiemmin ollut keskeistä oppilaan puutteisiin perustuva tilanteen määrittely. Reynolds (1985) kuvaa, miten tehokas koulu (effective school) -liikkeen tutkimukset olivat 1960- ja 1970-luvulla keskittyneet ennustamaan koulun tehokkuutta oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja oppilaan taustan avulla. Tilanteen määrittely merkitsi esimerkiksi sitä, että tutkijat väittivät koulun merkityksen olevan minimaalinen, vaikka monissa tutkimuksissa koulua ei ollut lainkaan mitattu tai arvioitu. Esimerkiksi koulupinnaustutkimuksessaan Tyerman (1968) ei ottanut huomioon koulua kielteisesti kritisoivaa oppilasaineistoa (hän katsoi oppilaiden rationalisoivan pinnaustaipumustaan), vaan selitti pinnausta huonoilla kotioloilla. Joitakin tutkimuksia siis raportoitiin tavoilla, jotka sopivat yhteen vallitsevan tilanteen määrittelyn kanssa.

Reynolds (1985, 3-5) analysoi syitä individualistiseen tilanteen määrittelyyn ja päätyy kolmeen tekijään. Ensiksikin, vallitseva paradigma on kasvatuspsykologian hengessä 'yksilöllistänyt' lapsen käyttäytymisen, koska nuori koulututkimuksen traditio on 1960-luvulla epävarmuudessaan tarvinnut jotain vakiintunutta, johon tarttua. Toiseksi, uusmarxilainen tutkimus näki koulussa vain kapitalistisen järjestelmän determinoiman toimintayksikön. Tästä johtuen tutkimus keskittyi koulutason rakenteiden sijasta tutkimaan koulun ulkopuolisia tekijöitä, mm. luokkayhteiskuntaa sekä laajempia poliittisia, taloudellisia ja sosiaalisia järjestelmiä. Kolmanneksi, koulua arvioivaa tutkimusta yksinkertaisesti oli vaikea tehdä. Sosiologisen ja sosiaalipsykologisen tutkimuksen menetelmät eivät olleet kovin kehittyneitä koulututkimusta varten ja tutkimus oli työlästä ja aikaa vievää. Kodin ja lähiympäristön vaikutusten tutkiminen yhdessä koulutason vaikutusten kanssa oli kenties kaikkein suurin este tutkijoille individualistisesta tilanteen määrittelystä irti pääsemiseksi. Reynoldsin esimerkki havainnollistaa sitä, että tieteessäkin on tilanteen määrittelyllä merkitystä ja että myös tiedeyhteisöjen käytännöt ovat sosiaalisesti konstruoituja.

Lääketeieteellis-psykologinen tilanteen määrittely heijastuu myös lainsäädännössä, esimerkiksi Peruskoululaissa (476/83, 41 § ja 42 §, myös uudessa Perusopetuslaissa 628/1998) ja Peruskouluasetuksessa (176/91, 58 §, myös uudessa Perusopetusasetuksessa 852/1998). Lainsäädännön mukaan työrauhatilanteissa toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen, ei oppimisympäristöön, joten taustalla voi olettaa olevan työrauhatilanteiden määrittely oppilaan ominaisuuksista johtuviksi.

Itseään toteuttava ennuste. Merton (1967) kehitteli pidemmälle W.I. Thomasin ajatusta siitä, kuinka ihmisten tavalla määritellä tilanne on ratkaiseva merkitys sille, mitä toimenpiteitä ihmiset tilanteessa soveltavat. Merton loi käsitteen 'itseään toteuttava ennuste', jonka perussisältö on, että ennakkokäsitykset tilanteen luonteesta tulevat kiinteäksi osaksi tilanteen määrittelyä ja siten vaikuttavat tilanteen ratkaisuun. Mertonin (1967, 423) mukaan 'itseään toteuttava ennuste' on virheellinen tilanteen määrittely, joka saa henkilön toimimaan uudella tavalla niin, että alunperin virheellinen käsitys tilanteesta tulee "oikeaksi". Ihmiset siis käsittelevät asioita tavalla, jolla he saavat omat, epäluotettavat ennakkokäsityksensä kääntymään "luotettavaksi totuudeksi". Esimerkiksi koulussa henkilökunnalla on aluksi olettamuksia tietyn leimatun ryhmän kyvyistä ja kun

noita olettamuksia ei lainkaan kyseenalaisteta, lopulta henkilökunta päätyy "todistamaan" että on "oikeassa" (Sarason 1993, 126). Koulututkimuksessa on havaittu, että opettajien oppilaisiin kohdistamalla odotuksilla ovat merkittäviä seurauksia oppilaan kannalta (mm. Brophy & Good 1974).

Bergerin ja Luckmannin (1994, 65-67) mukaan ihmisten toiminnan instituutioiden muodot liittyvät habituaatio eli totunnaistumiseen. Kun ihmisen muokkaavat vuorovaikutuksensa tiettyä käytäntöä, tämä käytäntö tulee itsestään selväksi rutiiniksi ja "rajoittaa valintamahdollisuuksia (66)". Totunnaistuminen syntyy osaksi toiminnan tarkoituksenmukaisuuden vaatimuksesta, sillä se tekee tarpeettomaksi määrittellä jokaisen tilanteen uudelleen.

Kaikki inhimillinen toiminta voi totunnaistua. Mikä tahansa usein toistuva toiminta saa vakiintuneen muodon, jolloin se voidaan toistaa vastaisuudessa yhä uudelleen samalla tavalla ja samalla alhaisella suoritusenergialla. (Berger & Luckmann 1994, 65)

Koulun työrauhahäiriöiden tilanteen määrittely ja tilanteen ratkaisemiseksi tehdyt toimenpiteet ovat esimerkki tällaisesta toiminnan totunnaistumisesta. Jos kouluväki ei tunne tarvetta tilanteen uudelleenmäärittelyyn, työrauhatilanteen määrittely ja sen ratkaisutoimenpiteet vakiintuvat rutiineiksi, joita voidaan koulun arjessa soveltaa spontaanisti, sen kummemmin tilanteen laatua miettimättä. Totunnaistuminen voi johtaa itseään toteuttavaan ennusteeseen. Totunnaistumisen synnyttämät rutiinien itsestäänselvyydet ovat etu toiminnalle, sillä ne säästävät aikaa ja vaivaa. Ongelmaksi totunnaistuminen tulee, kun esimerkiksi opettaja kohtaa ongelman, jota hän ei voi totunnaistuneella arkitiedollaan ratkaista. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 54, ks. myös Schön 1983, 60-61 työtoimintaan liittyvästä erikoistumisesta, "ylioppimisesta" ja yllätysten kohtaamisen vaikeudesta.)

Tilanteen uudelleenmäärittely. Tilanteen määrittelyn rinnalla on systeemisessä ajattelussa ongelman ratkaisun kannalta hyvin keskeistä tilanteen uudelleenmäärittely (reframing) (ks. luku 2.4.3). Yleensä ihmiset määrittelevät ongelman eroavaisuudeksi nykyisen tilanteen ja toivotun tilanteen välillä (ks. esim. Schmuck & Runkel 1985, 195-206) ja nykyisen tilanteen uudelleenmäärittelyllä pyrkivät ratkaisemaan ongelman. Anderson ja Carter (1984, 7) kuvaavat tilanteen määrittelyä ja tilanteen uudelleenmäärittelyä seuraavasti:

Tapahtumat tai ilmiöt leimataan usein "ongelmiksi" kun huomataan, että ne eivät sovi teoriaan, uskomukseen tai odotukseen. "Ongelma" voi olla tietyn ajattelutavan ominaisuus tai seuraus; muuta käsitystäsi ja "ongelma" muuttuu joksikin muuksi.

Uudelleenmäärittely liittyy kiinteästi mm. eri terapiasuuntauksiin ja tarkoituksena on saada ihmiset mieltämään ongelmansa uudella tavalla ja antamaan tilanteelle uusia merkityksiä (ks. esim. Watzlawick, Weakland & Fish 1979, 120-140). Usein tavoitteina on ongelmatilanteen tulkitseminen myönteisesti ja tämän tulkinnan soveltaminen omassa, ryhmän tai yhteisön käyttäytymisessä (ks. Molnar & Lindquist 1989, 45-46). Uudelleenmäärittely merkitsee Watzlawickin ym. (1979, 123) mukaan sitä, että

(...) muutetaan ne käsitteelliset ja/tai emotionaaliset puitteet tai näkökulma, joiden yhteydessä tilanne koetaan, ja asetetaan se uusiin kehyksiin, jotka vastaavat saman konkreettisen tilanteen "tosiasioita" yhtä hyvin tai jopa paremmin ja muuttavat siten koko sen merkityksen. (...) Se, mikä [uudelleenmäärittelyn] tuloksena osoittautuu muuttuneen, on tilanteelle annettu merkitys, ja siten sen seuraukset, mutta eivät sen konkreettiset tosiasiat (...).

Kyse on siis ihmisen subjektiivisen todellisuuden muuttumisesta uudelleenmäärittelyn seurauksena.

Oma näkökulmani uudelleenmäärittelyyn on käytännöllinen. Tutkimuksessani uudelleenmäärittely tarkoittaa lähinnä sitä, että ongelmatilanteelle annetut merkitykset koulun kulttuurissa muuttuvat yksilödiagnostisista systeemisiksi ja siten tilannetta ei määritellä vain oireilevan oppilaan ongelmaksi, vaan oppimisympäristön (johon ko. oppilaskin kuuluu) ongelmaksi. Koulun työntekijät sisäistävät ongelmien uudelleenmäärittelyn osaksi työtään:

(...) ...luovutaan perinteisestä syyllisen ja syntipukin etsinnästä ja korvataan se näkemyksellä koulu yhteisöstä ympäristönä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Se edellyttää myös uudenlaista mallia ongelmien tullessa esiin.

"Syyllistä" tai "potilasta" ei tarvitse ohjata kenenkään "hoidettavaksi", vaan

* kaikki asiaan liittyvät osapuolet pyritään aktivoimaan ongelmatilanteiden selvittelyyn

* ongelmia tarkastellaan oppilaan, opettajan ja muun kouluympäristön jäsenen lähiympäristöstä käsin

* otetaan huomioon koko koulun ihmissuhdeverkosto, jolloin

* kohteena on verkoston, esimerkiksi luokan tai opettajanhuoneen vuorovaikutusprosessi ja käy ilmi, että

* koulun henkilökunnalla on avaimet useimpiin yhteisössä ilmeneviin ongelmiin, kunhan nämä voimavarat saadaan käytettyihin. (Laaksonen & Wiegand 1989, 24.)

Uudelleenmäärittely tarkoittaa tässä sitä, että ongelmatilanne nähdään myönteisesti koulu yhteisön kehittymisen tarpeena eikä oppilaan aikaan saamana häiriönä, joka vain täytyy nopeasti poistaa. Uudelleenmäärittelyn myönteisyys vaihtelee eri systeemisen ajattelun suuntauksissa. Selvini-Palazzolin Milanon ryhmä korostaa Watzlawickin MRI-ryhmää enemmän myönteistä uudelleenmäärittelyä (Watzlawick ym. 1979, Selvini-Palazzoli ym. 1985, ks. myös Övermark 1988). Eitoivottu käyttäytyminen siis kertoo koululle, mitä kehitettävää koulun "pelisäännöissä" eli vuorovaikutussuhteissa, menettelytavoissa ja säännöissä on. Tällainen vuorovaikutussuhteisiin kohdentuva uudelleenmäärittely auttaa kouluväkeä mm. painottamaan koulukasvatuksen sosiaalisia tavoitteita, jotka usein jäävät koulussa tiedollisten tavoitteiden varjoon. Uudelleenmäärittelyssä on mahdollisuus harjoittaa myöhemmin yhteiskunnassa tarvittavia vuorovaikutussuhdetaitoja.

Uudelleenmäärittelyssä Watzlawick ym. (1979, 53-61) jakavat muutoksen ensimmäisen ja toisen asteen muutokseen. Ensimmäisen asteen muutoksessa systeemin (esim. koulun) sisällä tapahtuu muutos, mutta itse systeemi ei muutu. Toisen asteen muutoksessa koko systeemissä tapahtuu muutos.

Ensimmäisen asteen muutosta Watzlawick ym. (1979, 53-61) kuvaavat "lisää samanlaista" -periaatteeksi, joka on ominaista perinteisen koulun (ks. luku 7) ongelmanratkaisulle. Muutoksen edistäjänä toimii tavallisesti poikkeama normista ja toivottu normi saavutetaan muuttamalla jotain asiutilaa. Esimerkiksi kun talven tultua lämpötila laskee, saadaan lämpö halutulle tasolle lisäämällä

lämmitystehoa. Kuitenkin ihmisten välisessä kanssakäymisessä tietynlaisen ratkaisuyrityksen toistuva soveltaminen ratkaisun tehoa lisäten luo itsessään ongelmia. Kun ongelman ratkaisemiseksi tarjotaan väärissä olosuhteissa "lisää samanlaista" ratkaisumallia, saattaa ongelma joko pahentua tai juuri ratkaisutapa voi olla ongelma. Esimerkiksi kieltolaki ei poistanut alkoholiongelmaa, vaan loi uusia ongelmia. Tietty ratkaisu voi siis itsessään olla ongelma; myös jälki-istunnon voisi koulussa nähdä ratkaisuksi, joka itsessään on ongelma, jos se ei juurikaan vähennä työrauhahäiriöitä, vaan luo uutta ei-toivottua käyttäytymistä, jonka tarkoitus on välttyä joutumasta kiinni sääntöjen rikkomisesta. Tällöin jälki-istunto "opettaa pahoille tavoille" ja jälki-istuntoinstituutio on ongelma, johon pitäisi puuttua.

Oppivassa koulussa (ks. luku 7) muutoksista pyritään tekemään toisen asteen muutoksia. Keskeinen idea on, että muutetaan asioita, jotka ensimmäisen asteen "lisää samanlaista" -näkökulmasta näyttää olevan ongelman ratkaisu (Watzlawick ym. 1979, 108-109). Toimenpiteet kohdistetaan aiemmin käytetyn ratkaisun analysointiin. Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ongelmia ei yritetä ratkaista autoritaarista sosiaalista kontrollia koventamalla, jos autoritaarinen sosiaalisen kontrollin käyttö itsessään on osoittautunut ongelmaksi. Sen sijaan toimenpiteiden kohteeksi otetaan ongelmallisen muutosvälineen eli autoritaarisen sosiaalisen kontrollin muuttaminen. Sosiaalisen kontrollin käyttöä arvioidaan ja tehdään toisen asteen ratkaisuehdotuksia ja -yrityksiä. Syiden sijasta keskitytään seurauksien analysointiin ja kysytään Mitä on tapahtunut? eikä Miksi on tapahtunut?.

Oppivassa koulussa uudelleenmäärittely on keskeistä. Oppivan koulun taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisesti reflektiivinen ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu, joissa kaikissa keskeistä on tietyntasoinen oman toiminnan reflektio ja reflektion pohjalta tehty tilanteen uudelleenmäärittely. Reflektiivisyyden ja tilanteen uudelleenmäärittelyn voi siten tulkita muistuttavan konstruktionismin tapaa dekonstruoida ja rekonstruoida käytäntöjä; kun koulun todellisuutta pidetään luotuna, nähdään tarve todellisuuden uudelleenmäärittelylle ja uudelleenmäärittelyn pohjalta voi luoda uudenlaista koulua. Uudelleenmäärittely sekä de- ja rekonstruktio ovat tekijöitä, joiden avulla koulu oppii. Kun koulussa nähdään tarve uudelleenmäärittelylle, ovat mahdollisuudet oppia uutta tilanteesta paljon paremmat kuin jos tilanne ratkaistaan perinteisellä "lisää samanlaista" -tyylillä. Uudelleenmäärittelyn kautta voidaan puhua "oppimaan oppimisesta" eli ongelmaisesta tilanteesta opitaan oppimaan tulevaisuutta varten.

Konstruktivistisen oppimisprosessin ohjaamiseen liittyy kiinteästi reflektiivisyys, joka on jatkuvaa tilanteiden uudelleenmäärittelyä: "Kouluttajana toimiminen vaatii yhä uudelleen tavoitteiden ja keinojen peilaamista toisiinsa ja oppimisprosessin ymmärtämistä opetuskäytännön perustaksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 197)". Schön (1983, 1987) on reflektiivistä ammatillisuutta käsitellessään nostanut esiin uudelleenmäärittelyn. Uudelleenmäärittelyssä yritetään tilanne "nähdä" ja "kuulla" eri tavalla, jotta ammatillinen käytäntö olisi tilanteen kontekstiin sopiva (ks. mm. Russell & Munby 1990).

3.1 Ongelmatilanne määritellään hyvin usein oppilaasta ja/tai oppilaan kotioloista johtuvaksi

Vuorellassa on tavallista, että ongelmatilanne määritellään oppilaan piirteistä ja/tai ominaisuuksista johtuvaksi. Syyt ei-toivottuun käyttäytymiseen ovat henkilökunnan mielestä usein oppilaassa tai luokkailmastossa.

Rehtori oli kiinnostunut asiasta. Hän oli puhutellut poikia usean vuoden ajan. Mitäpä tilanteelle voi. Ei oppilaan geenejä voi muuttaa rehtorikaan. (Naisopettajan T88 kertomus)

(...) tietysti (...) joka luokassa oli oppilaita, joilla oli niitä omia ongelmia (...) ja siitä johtuen sit se työskentely ei niinku onnistunu, että oli poissaoloja ja muuta tämmöstä. Mut sitte oli myös tämmösiä laajempia niinku ongelmaluokkia jos tällä nimellä vois kutsua (...) tämä luokan niinku opiskelukulttuuri oli jollain tapaa päässy (...) menemään vähän niinku väärille raiteille, et siitä työnteosta ei tullu niinku isommallakaan ryhmällä (...) mitään. Suunta oli laskeva melkeen koko luokalla sillon. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Tilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi merkitsee sitä, että koulun hallitseva ongelmanratkaisutapa on syy-seuraussuhteita painottava yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Koulun järjestyssäännöissä tämä heijastuu siten, että soveliaan koulukäyttäytymisen vaatimukset kohdistuvat vain oppilaisiin ja toimenpiteet sääntörikkomuksista kohdistuvat vain oppilaisiin. Henkilökunta, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat määrittelevät ongelmatilanteen hyvin usein yksilötasolla syyllisen ja syiden mukaan; kuka teki mitä ja miksi. Henkilökunta, oppilaat ja oppilaiden vanhemmatkin näkevät usein syyn ei-toivottuun käyttäytymiseen olevan oppilaassa ja/tai oppilaan kotioloissa.

Opettajien toimintaa ja koulun sääntöjä arvostelevat eniten oppilaat. Myös vanhemmat näkevät opettajan ja koulun toiminnassa syitä oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Henkilökunta sen sijaan näkee selvästi kaikkein vähiten syitä opettajien ja koulun toiminnassa ja arvioi ongelmatilannetta pääasiassa ilman oman tai koulun toiminnan arviointia, pohtimatta juurikaan muutostarvetta omassa tai koulun toiminnassa. Tässä voi nähdä kouluviihtyvyys- ja työrauhatutkimuksissa esiin tulleen eron opettajien ja oppilaiden tavoissa määritellä häiriöiden syy (mm. Kolari 1975, 1977, Erätuuli & Puurula 1990, 1992). Työrauhahäiriötilanteen arvioinnin voi tulkita heijastavan lääketieteellis-psykologista näkökulmaa ja ns. lääketieteellistä mallia (ks. esim. Sandow 1994).

Oppilaat, kuten koulun henkilökuntakin, haluavat ei-toivotun käyttäytymisen syyt ja syylliset selville. Tämä kertoo selkeästi syy-seuraus-ajattelun vallitsevuudessa Vuorellassa (ks. Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37). Syitä tulisi eri tahojen koulussa yrittää saada selville ja oppilaan tulisi itsekin kertoa syy käyttäytymiseensä. Koulussa pohditaan paljon, ketkä ovat häiriötilanteissa mahdollisia syyllisiä.

Syyllisiä yritetään koulussa saada selville monenlaisin keinoin. Yksi keino on kerätä suuri joukko oppilaita koulun auditorioon ja tehdä nimetön kysely, jossa oppilaat voivat ilmiantaa syylliset.

Eräät oppilaat (tai oppilas) oli painanut koulun palohälytinnappia. Jonka seurauksena kaikki kahdeksaluokkalaiset kutsuttiin auditorioon. Aluksi rehtori piti puheen, jolla yritti saada tekijän tunnustamaan. Sekään ei auttanut, joten rehtori pyysi erästä poikaa hakemaan paperia. Kaikkien piti kirjoittaa paperilappuun omat tietonsa asiasta ja palauttaa ne rehtorille nimettömänä. Näin syyllinen saatiin selville. (kahdeksaluokkalaisen pojan S686 kertomus)

Oppilaat ehdottavat syyllisen selville saamiseksi lisäksi mm. listaa, jossa olisi eniten ennenkin häirinneiden nimet. Näiltä oppilailta sitten kysyttäisiin yksitellen, *että onko hän tehnyt sen*. Yksittäinen opettaja myös joskus kehottaa oppilaita ilmiantamaan teon tekijän. Monet oppilaat pitävät oikeana ratkaisuna syyllisen ilmiantoa.

Minun olisi pitänyt kertoa nimet opettajille. (seitsemäsluokkalaisen pojan S648 kertomus aulan sotkemisesta määrällä vessapaperilla ja ruoalla)

Tapauksen näki yksi opettaja. (...) [Minun olisi pitänyt] mennä heti kertomaan opettajalle. (...) Muiden oppilaiden olisi pitänyt sanoa suoraan ketä ne olivat. (kahdeksaluokkalaisen pojan S747 kertomus kiusaamisesta välitunnilla)

Tunnustaminen on keskeinen asia ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisussa niin henkilökunnalla kuin oppilaillakin. Koulussa voisi joidenkin oppilaiden mielestä mieltä miten saada syyllinen tunnustamaan, sillä oppilas ei teon tehtyään yleensä helposti tunnusta sitä.

(...) No, ei kukaan oppilasjoukosta halunnut ilmiantaa itseään! (kahdeksaluokkalaisen tytön S700 kertomus aulan sotkemisesta vessapaperilla)

Oppilaat saattavat puolustautua, eivätkä tunnusta. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille tunnustamisesta esimerkiksi, että palaverissa oppilas yleensä *tunnustaa*, jos hänellä on jotain tunnustettavaa. Koulussa ei yleensä ole niin *kovanahkaisia* oppilaita, jotka ei tunnusta, varsinkin jos tilanne *heti hoidetaan*.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa yksi esille tuleva näkemys on, että oppilas on avainasemassa; oppilas tulee saada tajuamaan tilanteensa ja motivoitumaan koulunkäynnistä, jolloin ongelmia on huomattavasti helpompi ratkaista. Esimerkiksi oppitunnin häirinnässä ja seuranneiden ongelmien ratkaisussa yksiä avainhenkilöitä ovat luokan muut oppilaat. Varsinkin *lakeijat, oppilaat, jotka lähtee tän häirikön tai häiritsijän [toimintaan] mukaan* ovat keskeisessä asemassa.

(...) [jos] se huomaa se häirikkö, ettei hän oikeen saa nyt tällä kertaa kannustusta tuossa niin hän saattaa hyvinkin vaimentua siinä ja homma etenee eteenpäin. Mut sitte jos nää lähtee mukaan niin siinäki on opettajan taidoista sitte kiinni, että pystyykö hän aavistamaan ja näkemään, että kuka näistä on avainhenkilö näistä oppilaista. Se ei välttämättä oo se joka siinä suuna päänä pyörii vaan voi olla hyvinkin sellanen.. (lause jää hetkeksi kesken) ..niinku näitä rooleja ja tyyppejä on aina joskus luokiteltu luokahuoneessa niin sieltä voi löytyä joku sellanen vahvempiki [oppilas] takaa. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppitunnin häirinnän syinä henkilökunta ei näe niinkään oppitunnin rakennetta, vaan esimerkiksi oppilaiden heterogeenisyyden ja/tai passiivisuuden. Oppitunnin häiriöitä esiintyy, vaikka koulussa on pyritty vaihtamaan ja monipuolistamaan opetusmenetelmiä ja mm. yritetty ymmärtää oppilasta *kehityssy-*

kologisesta lähtökohdasta. Taustalla on usein oppilaan motivoitumattomuus; hän ei ole yhtään kiinnostunut, mitä tunnilla tapahtuu, vaan on piittaamaton ja haluton opiskelemaan. Oppilas saattaa myös olla niin väsynyt, että lähes nukkuu tunnille. Yksi haastatteluissa esille tullut ratkaisu oppitunnin häirintään voisi olla se, että koulussa saataisiin oppilas työskentelemään itsenäisesti.

(...) vaikka peruskoulua moititaan ja sanotaan (...) että siellä ei viihdytä, mutta (...) minusta (...) opetusmenetelmät niiden vuosien aikana, mitä minä oon katonu (...) on muuttuneet ihan huimasti. Että siellä on tosiaan oppilaskeskeisiä menetelmiä ja (...) yritetään tehdä pienryhmätyötä ja keskusteluja (...) ja kaikkea mahdollista. Ja tää on tietysti yks semmonen, mikä niitä häiriöitä myöskin poistaa. Että se ei oo pelkästään sitä opettajaohjotusta opetusta eikä pelkkää tietojen kaatamista vaan että ite (...) niitä tietoja haettas. Että jos oppilaat saatas sillä tavalla (...) innostumaan, että ne ite opiskelis, niin ei silloin niitä häiriöitäkään niin paljon olis. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

(...) ...se semmonen tietynlainen passiivisuus, että ootetaan, että annetaan valmiiksi kaikki ja tehhään valmiiksi kaikki, ettei ite nähdä vaivaa sen asian oppimiseen, (...) on yks tekijä, mikä aiheuttaa sitä huonoa käytöstä ja sitten taas [vaikuttaa] viihtyvyyteen (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että on *joillekin hirveen hankalaa, nimenomaan tämä että ne hakis ite tietoja.* Monella oppilaalla ei ole tarpeeksi taitoa ja pitkäjänteisyyttä, että hän osaisi löytää edes suoraan kirjasta vastauksia kysymyksiin. Opetukseen kuuluvassa luokkakeskustelussa käy helposti niin, että oppituntia häiritään siten, että *jotkut vaan mölisee asiattomuuksia sen sijaan, että keskustelisivat [ja] sanoisivat (...) mielipiteitä.* Henkilökunnan joukossa siis yksi keskeinen oppilaaseen liitetty puute on oppilaan huono motivaatio, joka ilmenee monilla tavoin (passiivisuus, väsymys, piittaamattomuus, haluttomuus, taidon puute, lyhytjänteisyys) (ks. esim. Sandow 1994).

Oppilaiden aineistosta käy ilmi, että motiivina ei-toivottuun käyttäytymiseen on pääasiassa *näyttämisen tarve* ja vähäinen kiinnostus koulunkäyntiin. Yleisin oppilaiden näkökulma on, että ei-toivottu käyttäytyminen johtuu oppilaaseen ja/tai oppilaan perheeseen liittyvistä asioista. Oppilaat kuitenkin tuovat myös selkeästi esille opettajan toiminnan ja koulun sääntöjen merkityksen ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisessä.

Oppilaiden mielestä ei-toivottu käyttäytyminen koulussa johtuu mm. oppilaan halusta näyttää uskaltavansa tehdä tiettyjä asioita, motivaation puutteesta, oppilaan ja/tai hänen perheensä tilanteesta, kaverisuhdevaikeuksista ja häiriötä aiheuttavan oppilaan luonteenpiirteistä. Ei-toivotusti käyttäytyvät usein haluavat huomiota oskseen ja haluavat näyttää, että pystyvät käyttäytymään ei-toivotusti. Oppilaan kaverisuhteilla on myös muilla tavoin merkitystä ei-toivotun käyttäytymisen synnyssä. Oppilaalla esimerkiksi on *huonot välit* kavereiden kanssa tai *oppilasta syrjitään* tai oppilaalla ei ole riittävästi kavereita. Myös sillä on merkitystä, jos oppilaalla on *huonot kaverit* eli kaverit, joiden seura vaatii käyttäytymään ei-toivotusti.

Oppilaiden mielestä jotkut häiritsevät oppilaat *ei ole kiinnostuneita koulusta.* He ovat *kyllästyneitä*, heitä vaivaa *tympääntyminen* ja he *ei jaksa yrittää mitään.* He ovat haluttomia ja välinpitämättömiä käymään koulua. *Oppilas saattaa olla väsynyt jolloin syntyy häiriöitä*, varsinkin *loppupäivästä.* Väsymys voi johtua mm. laiskuu-

desta tai liiasta valvomisesta. Oppilaan elämäntilanne saattaa myös olla sellainen, että oppilaalla on *henkisesti huono olo*.

Häiriökäyttäytymiseen altistavia luonteenpiirteitä ovat mm. levottomuus, liika puheliaisuus, erityinen vilkkaus, lapsellisuus, *tyhmyys*, yhteistyökyvyttömyys, häiriintyneisyys ja ajattelemattomuus.

[Ei-toivottu käyttäytyminen johtuu siitä] mitä on korvien välissä. (yhdeksäsluokkalaisten pojan S898 avovastaus)

[Ei-toivottu käyttäytyminen johtuu siitä, että] oppilaat eivät tajua miten pitäisi käyttäytyä. (seitsemäsluokkalaisten tytön S555 avovastaus)

Oppilaassa saattaa myös olla kapinallisuutta. Kapinointi on sellaista, että *jotkut oppilaat kapinoivat koulua tai opettajia vastaan* ja eivät sopeudu sääntöihin.

Vanhemmatkin ovat yleisimmin sitä mieltä, että ei-toivottu käyttäytyminen johtuu pääasiassa oppilaasta itsestään ja/tai oppilaan kotitaustasta. Oppilaiden murrosiällä on joidenkin vanhempien mukaan keskeinen merkitys ei-toivotun käyttäytymisen syntyyn. Oppilas haluaa näyttää, mitä uskaltaa, kokeilee sääntöjä ja uhoaa. Murrosikään saattaa myös liittyä tiettyjä *murrosiän vaikeuksia* esimerkiksi vapaa-aikana. Oppilas saattaa myös olla liian vähän kiinnostunut koulunkäynnistä. Oppilas ei esimerkiksi *tykkää kyseisestä aineesta*, oppilas ei tiedä mitä haluaisi tehdä, oppilas on turhautunut tai haluton koulunkäyntiin. Hän saattaa haluta osakseen huomiota, hänellä voi olla huono itsetunto ja hän voi olla turvaton. Toveripiirillä voi myös olla epäedullista vaikutusta.

Henkilökunnan mielestä oppilaaseen liittyvien syiden lisäksi oppilaan kotiolot on yksi keskeinen syy ei-toivottuun käyttäytymiseen.

(...) mulla oli niin kun semmonen kuva, että ne enemmän (...) oli sen oppilaan omista lähtökohdista oli niin kun, ett siellä oli joku [oppilas], joka oli (...) alottanu seurustelun ja sitt se ei malttanu tulla kouluun ja jollakin oli äiti semmosessa jotenkin vuorotyössä, että. (...) Tai että perhetilanne oli jotenkin hankala ja ett kyllä sieltä takaa sitten löyty tämmösiä niinku jonkinlaista syytä siihen. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

(...) palaverissa oppilaalle [sanon] ääneen, että jos susta tuntuu, että sulla on jotain semmosta, mitä sää et oo (...) ite vielä käsitelly tai sun perheessä on jotain semmosta, (...) mikä on jääny käsittelemättä, niin se heijastuu nyt sun käytöksessä... (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilaiden yksi näkemys on, että ei-toivotun käyttäytymisen *takana voi olla perhesyitä*. Kotiolot voivat olla huonot. Kotona voi olla ongelmia, joiden vuoksi oppilaalla menee koulussa huonosti.

Kotona vaikeuksia -> lapsi häiriintyy. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S700 avovastaus)

Huono kotitilanne saattaa osaltaan aiheuttaa sen, että opettajat tuntuvat oppilaasta ärsyttäviltä.

Jos on ongelmia kotona tms. ja vituttaa hirveesti, niin sit jos vielä opet käyt [sic] aukoon, nii rupee vielä enemmän vituttaa. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S760 avovastaus)

Vanhempien aineistossa tulee esille kotiin liittyvissä syissä päällimmäisenä vanhempien välinpitämättömyys. Vanhemmat eivät huomioi lasta riittävästi eivätkä aseta tarpeeksi rajoja. Vanhemmilla ei ole aikaa lapselle ja se heijastuu kouluunkin. Vanhempien tulisi olla enemmän kiinnostuneita lapsestaan. Joillakin vanhemmilla ei riitä voimia lasten kasvattamiseen ja monesti tällöin toveripiirin vaikutus kasvaa. Perheen sisäiset ongelmat vaikuttavat oppilaaseen. Kotiolot voivat olla huonot ja epävakaat, jotka sitten heijastuvat koulussa. Vanhemmilla ja lapsilla voi olla huonot välit, perhesuhteet voivat olla rikkiäisiä, koti epätasapainoinen, yms. Vanhemmat voisivat opettaa lapselleen mm. käytöstapoja ja taitoja tulla toimeen ihmisten kanssa.

3.2 Minusta tää ongelma on Ilkassa: Ongelmakeskeinen oppilasta arvioiva diskurssi oppilashuoltoryhmässä

Oppilashuoltoryhmän jäsenet pitävät OHR:ää tärkeänä ja välttämättömänä, koska se on *foorumi*, jossa eri asiantuntijoista koostuva tiimi kokoontuu säännöllisesti pohtimaan työrauhaongelmien ratkaisua. Oppilashuoltohenkilöstö pitää OHR:n asemaa vahvana ja sen asiantuntemusta monipuolisena. OHR on ollut koulussa jo vuosia ja siitä on oppilashuoltohenkilöstön mielestä tullut kiinteä osa koulun toimintaa.

Ryhmä kokoontuu suorakaiteen muotoisessa huoneessa opettajanhuoneen läheisyydessä. Kolme suorakaiteen muotoista mustapintaista pöytää on laitettu peräkkäin yhdeksi pitkulaiseksi pöydäksi. Osallistujien istumajärjestys vaihtelee kokouksesta toiseen. Ainoa, jolla on "oma paikka" on Lauri-kuraattori, joka istuu aina oven puoleisessa päässä pöytää. Kokousten aikana ulkopuolelta käytävältä kuuluu välituntien alkaessa ja päättyessä melko voimakasta melua, vaikka ovi käytävään onkin äänieristetty.

Viidessä kokouksessa ryhmä käsittelee perusteellisemmin 25:ttä ongelmatapausta, jotka ovat joko oppilastason (22 kpl: 14 tyttöä ja 8 poikaa) tai luokkatason (3 kpl) ongelmia (ks. liite 5). Lisäksi ryhmä sivuaa ohimennen 24 oppilaan (13 tyttöä, 11 poikaa) asioita. Käsittelyjä on oppilaita enemmän, sillä yhdellä oppilaalla voi olla monta käsittelyä, esimerkiksi yhden oppilaan asioita käsitellään viidesti eli joka kokouksessa. 25:ttä oppilaan tai luokkatason ongelmaa ryhmä käsittelee viiden kokouksen aikana perusteellisemmin yhteensä 44 kertaa: kokouksessa #1 on kuusi käsittelyä, kokouksessa #2 seitsemän käsittelyä, kokouksessa #3 10 käsittelyä, kokouksessa #4 yhdeksän käsittelyä ja kokouksessa #5 12 käsittelyä.

3.2.1 Ongelmat ovat oppilaan ongelmia

Kokoukset ovat pääasiassa korjaavaa ongelmallisten oppilastapausten käsittelyä. Ryhmä käsittelee pääasiassa oppilaan poissaoloihin, oppitunnin häirintään, oppimisvaikeuksiin ja järjestyssääntöjen rikkomiseen liittyviä asioita (ks. liitteet 5 ja 6). Keskeinen ryhmän käsittelemä ongelma on oppilaiden luvattomat poissaolot, joka on ongelmana puolessa kaikista ryhmän oppilasasioiden käsittelykerroista.

Liitteestä 6 käy ilmi, että ryhmässä ongelmatilanteet valtaosin määritellään oppilaan piirteistä ja/tai toiminnasta johtuvaksi. Ongelmatilanteen määrittely on siis hyvin perinteistä, lääketieteellis-psykologista ongelmanratkaisumallia heijastavaa. OHR ratkaisee ongelmia kohdistamalla muutosvaatimukset oppilaaseen, luokkaan, oppilaan perheeseen tai koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin (esimerkiksi nuorisokoti, sairaalakoulu, koulukoti).

Ennaltaehkäiseviä asioita käsitellään hyvin vähän. Ennaltaehkäisevistä asioista esimerkkeinä on mm. esitys tulevien seitsemänsien luokkien jaosta perusopetusryhmiin ja osittain mukautetun oppimäärän mukaan opiskelemaan tulevan oppilaan tuloon liittyvät valmistelut. Kokoukset eivät anna kuvaa oppilashuoltoryhmästä oppivana, tilannetta uudelleenmäärittelevänä ongelmanratkaisijana, vaan enemmänkin on kyse luottamisesta perinteisiin "lisää samanlaista" -keinoihin ratkaista ongelmia (ks. Watzlawick ym. 1979).

Rehtori näkee OHR:n yksilötason ongelmien ratkaisijana eikä kouluorganisaatiotason ongelmanratkaisijana.

Mun mielestä oppilashuoltoryhmän rooli on kuitenkin enemmän semmoinen (...) yksilötasolle menevien ongelmien selvittely kuin tämmöseen koulun organisaatioon liittyvien tämmösiensä ei-toivottujen käyttäytymismuotojen eliminointiin taikka niiden ehkäisemiseen. Niitäki asioita tulee koko ajan oppilashuoltoryhmässä, mutta yleensä ne (...) jonkun yksilön kautta siellä otetaan esille. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Rehtorin mielestä on hyvä käytäntö, että ei-toivotun käyttäytymisen syvempi ja laajempi pohtiminen on rehtorin, opettajakunnan ja henkilökunnan tehtävä OHR:n keskittyessä yksittäisten oppilastapausten selvittelyyn.

Kouluyhteisön arviointia on OHR:ssä silloin, kun ryhmä miettii ennalta ehkäiseviä keinoja yleisellä tasolla. Esimerkiksi viranomaisten palaverieja suunniteltaessa ryhmässä keskustellaan, miten viranomaiset voisivat keskenään toimia paremmin.

Kouluyhteisön toiminnan arviointi puuttuu konkreettien ongelmatapausten käsittelyssä lähes kokonaan. Ryhmä ei esimerkiksi ota esille, miten jotkut säännöt toimivat oppilaiden oppimisen kannalta. Yleisopetukseen liittyviin opetussellisiin ja kasvatuksellisiin asioihin ei puututa. Ryhmäläiset eivät käsittele ongelman ratkaisemiseksi esimerkiksi opetusmenetelmiä, koulun sääntöjä tai henkilökunnan menettelytapoja ja niiden kehittämistä. Oppilaan ja koulun henkilökunnan vuorovaikutussuhteita ei oteta esille siinä mielessä, että niitä kehitettäisiin ongelman ratkaisemiseksi. Huonoista opettajan ja oppilaan suhteista kyllä keskustellaan oppilaan tilanteeseen liittyvänä oireena, mutta ei oppilaan ongelmien taustalla olevana asiana. Ainoa koulua kritisoiva keskustelu käydään aulan kulkusääntöjen mielekkyydestä.

Kuraattori Lauri sanoo, että kulkusääntöjen rikkojat tulee saada vastuuseen siitä mitä he täällä hölmöilee (p) täällä koululla (p). ESY-opettaja tuo esille kulkusääntöjen huonon valvottavuuden ja rehtori vahvistaa: Ei tää ei oo toimiva (p) systeemi. Kuraattori tiedustelee, tietävätkö oppilaat mistä ovista voivat kulkea, hän ei ainkaan tiedä. Rehtori perustelee kulkujärjestelyjä sanomalla, että aulalevottomuus herättää pienemmissä oppilaissa turvattomuutta. Opettajaedustaja valittaa, että oppilaat kävelevät ylitse aulassa ja kuraattori lisää, että huono aulakäyttäytyminen yleistyy, ellei sitä valvota. ESY-opettaja kyseenalaistaa niiden sääntöjen

välttämättömyyden joita opettajat eivät pysty kuitenkaan käytännössä valvomaan. Opettajaedustaja puolustaa sääntöjä ja on eri mieltä ESY-opettajan kanssa: OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (hiukan tuoltuneesti): *Kyllä tuo seitemmännen pää täytyy rauhoittaa, siitä ei tuu mittään (rehtori nostaa päätään ja sanoo: "joo"), se on niin hirveää (p) paikka jos kaikki tupakoitsijat ja muut ne rompottelee siitä kuule kurakengillä...*

Hetkeä myöhemmin keskustelu jatkuu.

ESY-OPETTAJA Mara: *Mutta kurakengillä, eiks se oo sama, mistä ovesta ne tulee.*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: *(aloittaa hiukan kireällä äänellä) No ei se ihan (p) sama oo kun ne (havainnollistaa käsivarren kaarella, aivan kuin kutsuisi jotakin kaukana olevaa luokseen)...*

ESY-OPETTAJA Mara: *(välihuomautuksena opettajaedustajan puheen päälle) Sehän varisee tuonne välille asvaltille...*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: *...painaa läpille aina tuosta ne tulee kahdeksannen aulasta...sinne omaan aulaan...(näyttää kädellä miten oppilaat tulevat tuolta tuonne)*

Opinto-ohjaaja Eero kysyy kesken opettajaedustajan ja ESY-opettajan tiukentuneen väittelyn hieman ihmettelevällä äänellä *pitääks sen sitten olla (p) auki sen seiskan oven?* Rehtorin mielestä ei tarvitse, mutta opettajaedustajan mielestä tarvitsee. Opinto-ohjaaja ehdottaa, että ovi pantaisiin kiinni, mutta opettajaedustajan mukaan sitten täytyisi välituntivalvojan olla aina päästämässä oppilaita ulos ja sisään. Rehtori puuttuu asiaan ja kertoo huvittuneesti paloturvallisuus ym. -säännöistä vaihtaan samalla vähän puheenaihetta. Erimielinen keskustelu loppuu. Keskustelun päätteeksi ESY-opettaja heittää lyhyen karskin vitsin siitä, miten sääntöjä tulisi valvoa hankkimalle koululle joku pelottava aikuinen kontrolloimaan: *Lehtinen paikalle, oikein semmonen keskitysleirityyppinen hai. Vitsi huvittaa ryhmäläisiä hetken. (KOKOUS #1)*

Koska ryhmä ei arvioi koulun toimintaa, sen ongelmanratkaisukeinot rajoittuvat siihen, mitä se koulua muuttamatta voi tehdä. Oman toiminnan arvioinnin puute tuo ryhmän toimintaan joustamattomuutta ja rutiiniratkaisuja. Oppilashuoltoryhmän tavat ratkaista ongelmia koulun sisällä kuvastavat joustamattomuutta siinä mielessä, että yhteenkään ongelmanratkaisutapaan ei liity koulun muutosta vaativa ratkaisu. Havaintoni tukevat oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tulevaa näkemystä, jonka mukaan ryhmän toimintaa tulisi kehitettävä *luovempaan suuntaan*, koska ryhmässä ei tule paljon uusia näkemyksiä esiin.

Ongelmien ratkaisusta keskusteltaessa toistuvat säännöllisesti seuraavat teemat: 1)tilannekartoitus, 2)oppilaan piirteiden ja toiminnan kuvailu, 3)mitä koulussa on tehty ongelman ratkaisemiseksi, 4)mitä koulussa on päätetty tehdä ongelman ratkaisemiseksi, muttei vielä ole tehty, 5)mitä koulussa pitäisi tehdä ongelman ratkaisemiseksi, ja 6)yhteenvedon tekeminen/tekemättä jättäminen.

Tavallisesti yksi ryhmäläinen on pääosassa oppilaan kuvailemisessa muulle ryhmälle: Seppo on *lapsellinen*, Pertti *herras mies*, Mikko *itsepäinen*, Pia *voimakas-tahtoinen ja temperamenttinen*, Kaisa *patologinen valehtelija*, Veikko *etenkehtane*, yms. Ryhmäläiset tuovat oppilaasta esille selvästi enemmän kielteisiä kuin myönteisiä puolia ja korostavat enemmän oppilaan heikkouksia kuin vahvuuksia. Oppilaan kielteisiä piirteitä ryhmäläiset kuvaavat mm. ilmauksilla *laiska, omituinen, uhmakas, kättysä, itseäs, räiskähtelevä, epärehellinen, puhuu täysin puppua, luikero & luikertelija, hankala, tosi ärsyttävä & huomion tarve on ihan kohtuuton, hävytön, ylimielinen asenne, nenäkäs*.

Ryhmä kertoo oppilaiden toiminnasta enimmäkseen kielteistä. Pian tilanteen kartoitus on havainnollistava esimerkki oppilaan toiminnan kielteisten puolien esille tuonnista.

APULAISREHTORI Ulla: (...) sinne sosiaalitoimelle päin viestiksi, että tää Pia (...) Mäkinen (opettajaedustaja nyökkäilee hiljaa) niin, mää en tiää onko äiti ottanu yhteyttä teihin päin (...) että hän tuota haluais ihan siellä sosiaalitoimistossa käyvä keskustelemassa Pian tapauksesta, kun kotona on vaikeuksia ja täällä koulukaan, hän ei täällä koulussakaan asioitaan sillai hoida, että on jälki-istuntoja (p) ja sitten lintsaille ja on tällasta, on aika epäsuunnollista ja sitten käytökseltäänkin aika lailla uhmakas ja tuommoisen. (...) (KOKOUS #3)

Kielteinen keskustelu koskee mm. oppilaan kielteistä kehitystä: esimerkiksi Sepon valehteleminen on pahentunut, Pian todistuksen numerot ovat menneet jatkuvasti alaspäin, Heikkiin on viimevuotiseen verrattuna tullut negatiivista leimaa, Eila on lintsannu viime aikoina niin tavattomasti, että arvosanat laskee hirveesti ja Mikon toiminta on tullut epäsosiaalisemmaksi hänen muutettuaan ESY-luokkaan.

Oppilaasta keskusteltaessa käytetään monenlaisia luokitteluja, jotka ovat valtaosin sävyiltään kielteisiä, mm. *spesiaalinen tapaus, ne pahimmat, kärryiltä pudonnut, lastenpsykiatrisen tapaus, nää levottomat, mejän vaikeet, potentiaalinen pienluokan oppilas, pinnaritytöt, kiusaajatytöt, hirveät naiset, näyttelijä, patologinen tapaus, lastenhuoltotapaus.*

Positiivista sanottavaa oppilaiden piirteistä ja toiminnasta ryhmäläisillä on vähän. Seuraavassa esimerkkejä positiivisista luonnehdinnoista. Mikko ei häiritse oppituntia ja urheilee, Maija on valittu oppilasvaltuutetuksi luokaltaan. Anjan ja Tuulan koulumenestyksen pienoinen kohentuminen mainitaan, samoin Marjan koulumenestyksen väliaikainen parantuminen. Pekkaa keuhataan tunti-käyttäytymisen *parantamisesta*. Oppilaan myönteisiä piirteitä ryhmäläiset kuvaavat mm. ilmauksilla *mukava, ystävällinen, aktiivinen, lahjakas, skarppi, rauhallinen, kiva & aktiivinen & toimelias, rehdin oloinen, urheilullinen, ihan kiltti, nopeejärkinen, ihan myönteinen on kahen kesken, käyttäytymiseltään hyvä.*

Ryhmäläisten maininnat oppilaan myönteisestä kehityksestä ovat harvinaisia. Seuraavassa yksi myönteisen kehityksen kuvaus.

Pekan asioista on pidetty koulun ja äidin välinen palaveri, josta apulaisrehtori informoi.

APULAISREHTORI Ulla: (...) Pekka kyllä sano, että kyllä hän haluaa (p) parantaa ja, ja viikottain sitten soittaa luokanvalvojalle tai (p) minulle, että katotaan ne poissaolot ja mitenkä se Pekka on..Pekka on nyt sitte tunneilla ollu (p). Ja jonkunverran (p) Pekka on viime aikoina parantanu (p) sillä tavalla, että hän ei oo joutunu ihan niin (p) usein ulos, tosin sillon eilisenä päivänä historian tunnilta kuulemma joutui. Mutta että noin monet, muutamat jo kiitti kovastiki (p) Pekkaa, että se ihan parantanu, parantanu käytöstänsä, ainaki hän lupas (p) yrittää että. Se on tämmösessä vaiheessa. (KOKOUS #4)

Ryhmäläiset arvelevat joskus ongelmien taustalla olevan oppilaan heikon fyysisen tilan. Anja ja Tuula ovat *tavattoman väsyneitä*, kun polttavat tupakkaa ja luultavasti valvovat *kauhean pitkään*. Mira on väsynyt koska on *yhteen kahteenki iltasin pois* ja on ulkonäöltäänkin muuttunut *harmaan kalpeeksi*. Kaisalla on univaikeuksia. Mikalla oli edellisenä keväänä sairastelujakso.

REHTORI Pena: Tää Mika oli aika erikoinen tapaus viime keväänä että sillähän oli monta flunssaa peräkkäin ja ihan aitoja (kuraattori hymisee myönnellen) flunssia ja hänen veriarvonsa (p) oli hyvin huonot, muistaakseni alle sadan.

KURAATTORI Lauri: Sairasteli paljon sillon joo.

REHTORI Pena: Joo. Hänellä oli aina jonkinlainen semmonen..fobia lääkäreitä ja terveydenhoitohenkilöstöä kohtaan. Hän ei näytä millään suostuvan menemään minkäänlaisiin tämmösiin kokeisiin (p).

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Edelleenkin on kauhea yskä hänellä. (naisääni päivittelevästi: "joo", rehtori toteavasti: "joo") Tupakkaa polttaa kai välitunnilla.

REHTORI Pena: Joo, mutta hän on, hän on niinku jotenkin fyysisesti mun mielestä ei oo kunnossa vielä.

ERITYISOPETTAJA Heli: Ei. Hyvin aneemisen näkönen on. (vahvistaa nyökkäämällä rehtoriin päin lopuksi)

TERVEYDENHOITAJA Liisa (puhuu rehtorin suuntaan): Mut se oli viime kesänä sellanen että, tai keväällähän se tilanne oli että, hän sai lähetteen (p) tuonne tutkimuksiin mutta hän ei suostunut menemään, eikä hän oo vielä näin niissä ilmeisesti käynyt. (rehtori: "joo") Eikä kukaan lääkäri suostu kirjoittamaan mitään lääkkeitä jos ei oo tutkimustuloksia. (erityisopettaja empaattisesti: "joo")

KURAATTORI Lauri: No sen mäki (p) muistan ku hän viime (terveydenhoitaja: joku fobia siinä on) keväänä usein valitti sitä väsymystä.

REHTORI Pena (neutraalisti): Joo joo

ERITYISOPETTAJA Heli: Mutta kouluruoka ei maista, ei suostu useinkaan syömään koululla että lähtee hakemaan munkkia ja karamellia, linsaa sitten kyllä (p) välitunnilla, että on tavannu useammankin kerran tästä (p) hommasta

REHTORI Pena (hiljaa ironisesti): Se nostaa hemoglobiinia.

TERVEYDENHOITAJA Liisa: Niä justiin. (KOKOUS #2)

Kielteinen sävy hallitsee oppilaisiin liittyvää huumoria. Oppilaiden piirteitä ja toimintaa kuvataan mm. ironisesti ja kyynisesti, minkä voi rehtorin mukaan ymmärtää tyypillisenä työpaikkahuumorina, jossa ryhmän jäsenet antavat itselleen ja toisilleen huumorin kautta voimia jaksaa raskaassa oppilashuoltotyössä.

Ryhmässä kartoitetaan, miten Mira on ollut läsnä koulussa. Myöhästymisestä mainitaan kyynisesti.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Joo, hän tuli maanantaina melkein (p) ajoissa, ehkä viistoista minuuttia myöhässä (...). (opettajaedustaja itse, Miran luokanvalvoja Mirja, Kaisan luokanvalvoja Arja ja erityisopettajan sijainen Ritva hymyilevät kommentille). (KOKOUS #4)

Ryhmä keskustelelee siitä, miten Esan ruotsin opiskelu sujuu ESY-luokassa.

ESY-OPETTAJA Mara (hauskasti): Niin, ahkerasti (p) tekee semmosia tehtäviä, joita se kykenee tekemään (p). Joissa ei tarte uatella (p) [koska] ne löytyy sanastosta ne vastaukset.

APULAISREHTORI Ulla: Jotakin jää mieleenkin?

ESY-OPETTAJA Mara: Sitä mä epäilen jo. (yleistä huvittuneisuutta) (...) (KOKOUS #2)

Ryhmäläiset miettivät, onko Mikon koulumenestys niin huonoa, että kykyt olisi paikallaan.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Kyllä ainaki kirjallinen tuotto oli huonoa ..Kun se kirjoitti niin se kirjotti vaan näin (pyörittää flegmaattisesti kynää pöydällä malliksi) Ei siinä oo mitään (p) sitte..Se on vaan tämmöstä viivan pyöritystä (huipennus ja paino "pyöritystä"-sanalla) näin. (naurahtaa, muut alkavat myös natureskella ja hymyillä)

KURAATTORI Lauri: Ei oo sanoja

REHTORI Pena: Aijaa.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Niin ei oo sanoja.

REHTORI Pena (Laurille, natureskellen): On mutta sää et vaan ymmärrä (p) sitä.

KURAATTORI Lauri (humoristisen totisesti): Pikakirjotusta. (KOKOUS #1)

Seuraavassa esimerkki myönteisestä huumorista.

Ryhmäläiset keskusteleval Piasta, jolla on poissaoloja ja joka häiritsee koulun työrauhaa. Piaa keuhataan älykkääksi ja varsinkin sanavalmiiksi tyttöksi, joka pystyisi koulutyöhön, jos, rehtorin sanoin, *korjais tapojaan vähäsen*.
ESY-OPETTAJA Mara (hymyillen, lopuksi nauraen): (...) väittelyyn (p) mää en haluais sen kanssa, en suurin surminkaan, mulla ei riitä sanavarasto, ei nopeus, ei leimaha! (p) (...) Seniilit jää jalakoihin alta aikayksikön sen kanssa. (muut hymyilevät, ESY-opettaja nauraa äänekkäästi) (KOKOUS #3)

Ryhmä käsittelee oppilastapauksien yhteydessä oppilaan vanhempia usein, yli kolme neljäsosassa ongelmatapauksista. Ryhmä hyvin usein kuvailee oppilaan vanhempien piirteitä ja toimintaa. Yksi hallitseva keskusteluteema on vanhempien avuttomuus. Aika ajoin ryhmä kokee, että kotoa ei saada koulun toimintaan tukea eikä yhteenotoista vanhempiin ole apua, koska vanhemmat ovat avuttomia ja tuen tarpeessa.

ESY-OPETTAJA Mara: (...) Että hyvin (p) vähän sieltä [kotoa] nyt tukea saahaan (...). (KOKOUS #1)

APULAISREHTORI Ulla: (...) ...äiti tosiaan tuntu hyvin (p) niinku semmoselta (...) vähän ahdistuneelta ja hädissään (p) olevalta.
ERITYISOPETTAJA Ritva: Niin että hänellä (p) ei oo enää mitään keinoja, että hän (p) ei enää saa niinku siihen [tyttöön] mitään otetta (p). (KOKOUS #4)

3.2.2 Korjaavuus, byrokraattisuus ja rutiininomaisuus

Kokoustekniikassa on rutiininomaisuutta. Kokouksissa on paljon yhteisten aikataulujen sopimisia, esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyöpalaverit, palaverit ulkopuolisten viranomaisten kanssa, ryhmän seuraavat kokoukset. Ne sovitaan rutinoituneen tehokkaasti. Vastuuhenkilöiden sopimisesta, toimenpiteiden aikataulusta (esim. päätöksen seuranta) ja päätöksen tarkastamisesta sopiminen kokouksissa on horjuvaa. Vastuuhenkilöitä sovitaan melko usein, mutta aiempien kokouksien päätöksiä tarkastetaan kokouksissa vain pari kertaa. Toimenpiteiden aikataulu sovitaan tarkasti vain palaverien ollessa kyseessä, muuten päätöksenteon aikatauluista hyvin usein puuttuu tai on epätarkkaa.

Kokouksen tarkkaa asialistaa ei mainita kokouksen alussa eikä sellaista jaeta ryhmäläisille kokouksen aikana. (Myöhemminä lukuvuosina 1990-luvun puolivälissä asialista on tehty ja kuraattori jakaa sen jokaisen OHR:n jäsenen lokeroon opettajanhuoneessa.) Lauri-kuraattorilla (kokoukset #1-3) sekä Simo-kuraattorilla ja apulaisrehtori Ullalla (kokoukset #4 ja #5) on itselleen merkittynä suurpiirteisesti määritelty asialista ja sen lisäksi he kysyvät ryhmäläisiltä kokouksen aikana, olisiko muita käsiteltäviä oppilas- tai muita asioita. Kokoukset aloitetaan jollain aiheella, tämä aihe käsitellään loppuun ja sitten jatketaan pääasiassa Lauri-kuraattorin tai apulaisrehtorin valitsemalla uudella aiheella. Kokousta lopeteltaessa ei tehdä kokonaisyhteenvedoa kokouksessa käsitellyistä asioista ja sovituista päätöksistä.

OHR:n toiminta on valtaosin korjaavaa, ennalta ehkäisevät asiat ovat pieni osa käsitellyistä asioista. Ryhmä ottaa käsiteltäväkseen oireilevan oppilaan, jonka tilanne pitäisi korjata. Ryhmä puhuu osittain lääketieteellis-väritteisillä ilmauksil-

la: oppilas *oireilee* tai on *hoitoa vailla*. Kieli on korjaavan toiminnan mukaista. Esimerkiksi oppilas pitää testata, että tiedetään mitä tehdä (korjata) ja kuka tekee (korjaa). Tai puhutaan paljon tilanteen korjaamisesta sekä mainitaan että tilanne on *korjaantunut* ja oppilas käyttäytyy jo paljon paremmin eli on *parantanut*. Myös oppilas haluaa "korjaantua": Pekka on ilmoittanut, että haluaa *parantaa*.

Korjaavaan toimintaan liittyy tässä-ja-nyt -konkreettisuus (ks. Lortie 1975). Ryhmä toimii silloin, kun tulee ongelmia. Ryhmä viittaa kokouksessa #1 siihen, että jos oppilaalla olisi ollut tietynlaisia ongelmia, olisi asioihin voinut puuttua aiemmin. Samoin kokouksessa #1 ryhmän pohtiessa alueen yhteispalaverin järjestämistä, tulee esille ajatus, että ei nyt kannata kutsua palaveria koolle, kun ei ole ongelmia. Seuraavassa esimerkki tässä-ja-nyt -konkreettisuudesta.

Rehtori kertoo, miksi alueen viranomaisten yhteispalaveria ei nyt kannata kutsua koolle.

REHTORI Pena: (...) ...tää oli viime keväänä ihan selkee juttu, ku oli nää tämmöset imppausongelmat (p) ja muut esillä vahvasti (p), niin sen takia meidän oli oikeastaa pakokki (p) pitää tämmönen yhteispalaveri. Mut nyt Laurin (=kuraattori, AN) kanssa määhän olin keskustellu jo ennen tätä [kokousta] eikä mullekaan (p) tullu mitään mieleen tämmöstä niinku koulun kannalta ihan ajankohtasta. Katottiin, että ei kannata virittää semmosia ongelmia esiin, jotka nyt ei tällä (p) hetkellä oo sillä tavoin päivänpoltavia. (...) (KOKOUS #1)

Hyvin usein ongelmia ratkaistaan tässä hetkessä ja ongelmat olisi saatava kuntoon niin, että toiminnasta olisi konkreettista käytännön hyötyä mahdollisimman pian. Tämä on ymmärrettävää, sillä OHR:llä on liian vähän kokousaikaa käsitellä kaikkia sinne tulevia oppimistapauksia. Toisaalta tässä-ja-nyt -konkreettisuus on ristiriidassa sen kanssa, että ryhmä järjestää byrokraattisesti palavereja pitkänkin ajan päähän eikä aina yritä ratkaista ongelmaa nopeasti.

Tässä-ja-nyt -konkreettisuuden vaatimus ja työrauhaongelmista aiheutunut rasittuneisuus tulee ilmi myös ryhmän kärsimättömyydessä ongelman ratkaisun viivästymisestä, esimerkiksi kun oppilasta ei saada perheneuvolan tutkimuksiin tai lastenpsykiatriseen hoitolaitokseen toivotussa aikataulussa.

Ryhmä käsittelee oppituntia häiritsevän ja luvattomasti poissa olevan oppilaan asioita.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (hieman kärsimättömästi): Et johonkinhan (p) se ois nopeesti kyllä saatava sen takia, että se on nyt ollu kaks ja puol kuukautta vaan (p) täällä nurkissa pyörimässä. (KOKOUS #3)

Myös ammattiauttajien ammattikielestä ammentava huumori on osa tässä-ja-nyt -konkreettisuutta. Huumori viestii sitä, että ryhmä arvostaa nopeita, konkreetteja ratkaisuja. Ammattiauttajien vierasperäisestä ammattisanastosta käytetään sanoja 'typologia' ja 'diagnoosi' puheessa piristyksenä.

REHTORI Pena: Ja tää Seppokin on vähän sen tyyppinen, että mitä me näitä typologioita (p) tehdään (yleistä huvittuneisuutta typologia-sanasta), tyytitellään oppilaita, niin ei se (katsoo luokanvalvojaan) oikeen tohon kaavan sovi että se ois pienluokalla. (KOKOUS #2)

Seuraavassa esimerkissä yhdistyy ammattiauttajien toiminnan ja kielen käyttäminen humoristisena piristyksenä. Esimerkissä näkyy myös huumorin kyynisyys.

Ryhmäläiset keskusteleval oppilaan mahdollisesta lähettämisestä lastenpsykiatriselle osastolle tutkimusjaksolle.

REHTORI Pena (hymyillen ja hymyä äänessä): *Vaikka keksis miten diagnoosin tälle tapaukselle. (yleistä huvittuneisuutta) Mää en..se on todella (p) vaikeaa.*

KURAATTORI Lauri: *Se on joo.*

ESY-OPETTAJA Mara: *Kuvasit niin, että onko tää jo liian (p) paha tapaus lastenpsykiatriselle osastolle. (reipasta naureskelua) Ne ei saa tuloksia aikaan. (rehtori: "voi olla et-tä...") Lähettää sen takas sieltä pumerangina.*

REHTORI Pena (huvittuneena): *Putoo sataankymmeneen prosenttiin parantuminen.*

ESY-OPETTAJA Mara: *Kuntainliitolle ei tuu näyttöjä. (yleistä naureskelua edelleen) (KOKOUS #2)*

Ongelmia ei haluta ratkaista ammattiauttajien hitaalla aikataululla ja ammattipu-
heella, vaan käytännön ongelmien kanssa taistelevien kasvatusalan ammatti-
laisten rivakalla aikataululla ja ammattipuheen sijaan toiminnalla.

Ryhmän yhteistyö koulun ulkopuolelle on jäykkää, mikä johtuu osaksi ulko-
puolisten yhteistyökumppanien byrokratian joustamattomuudesta. Jos haluaa
jonkun asian eteenpäin, pitää tietää tietty virkamies, johon ottaa yhteyttä. Perhe-
neuvola ja sosiaaliasema ovat jakautuneet alueellisiin tiimeihin. Esimerkiksi
perheneuvolan edustaja ja sosiaaliaseman edustaja vievät terveiset oppilaasta ao.
tiimille eivätkä välttämättä byrokratian vuoksi voi olla jatkossa mukana oppilaan
tilanteen selvittelyssä, vaikka se olisi tarkoituksenmukaista, sillä he jo tuntevat
oppilaan tilannetta. Virastojen ja virkamiesten sovitut aikataulut eivät aina pidä
paikkaansa ja asioiden hoito viivästyy.

Ongelmanratkaisu on luonteeltaan teknistä ja ryhmä ei pääse oppilaan
yksilöllisyyteen syvälle. Oppilaiden ja vanhempien asioiden käsittely muistuttaa
asiantuntija-asiakas -suhdetta. Schönin (1983, 300) kuvaus asiantuntijoista, jotka
pitävät tietyn välimatkan asiakkaisiin, sopii kuvaamaan ryhmän teknistä ongel-
manratkaisua. Joskus ryhmän käydessä läpi oppilastapauksia, keskustelu
muistuttaa hoitolaitoksen (esim. lastenkoti, sairaalaosasto) raporttia eli asiakkai-
den tilanteen tiivistä, raportoivaa läpikäyntiä.

Ryhmän toiminnan kautta tuleva kuva Vuorelan toiminnasta muistuttaa
paljon Skrticin (1991) kuvailemaa koulun byrokraattisuutta. Skrticia (1991, 45)
mukaillen, ryhmä yrittää saavuttaa demokraattisia ihanteita (hyvä koulutus
kaikille) ihanteita byrokraattisilla keinoilla (rutiininomainen ongelmanratkaisu).
Ryhmän toimintatavaksi on aikojen kuluessa muotoutunut rutiinikeinojen käyttö
eikä ryhmä kyseenalaista näitä keinoja mm. siksi, koska se ei arvioi omaa toimin-
taansa.

Kolme keskustelutyyppeä. Ryhmän keskustelutavoissa voi nähdä byro-
kraattista epätarkoituksenmukaisuutta. Kokousten keskustelutavat oppilaan
ongelmista ja niiden ratkaisusta voi jakaa kolmeksi tyyppiä:

* **Tyyppi 1: Ryhmä pysyy asiassa, keskustelee toimenpiteistä ja tekee päätök-
siä**

(14 ongelmatapausta),

* **Tyyppi 2: Ryhmä "hyppää" välillä puhumaan toisesta asiasta, keskustelee
toimenpiteistä ja tekee päätöksiä**

(14 ongelmatapausta) ja

* **Tyyppi 3: Toimenpiteet "jäävät ilmaan"**

(16 ongelmatapausta).

Olen muodostanut tyyppit sen perusteella, miten tehokkaasti ryhmä ratkaisee ongelmia. Tyyppi 1 on tehokkain tapa ja tyyppi 3 tehottomin tapa ratkaista ongelmia. Havainnollistan kutakin tyyppiä esimerkillä.

Tyyppi 1: Ryhmä pysyy asiassa, keskustelee toimenpiteistä ja tekee päätöksiä.

Kuraattori ottaa kokouksessa #3 esille Pian asiat. Apulaisrehtori jatkaa, että äiti on ottanut yhteyttä koululle ja toivonut palaveria sosiaalitoimistossa, koska tytöllä on sekä koulussa että kotona vaikeuksia. ESY-opettaja kysyy opinto-ohjaajalta kahden kesken jotakin ja he käyvät noin kymmenen sekunnin epävirallisen keskustelun. Ryhmä puhuu vähän aikaa tytön halusta mennä nuorisokotiin. Apulaisrehtori kertoo edellisperjantain palaverista, jossa hän ja rehtori olivat puhutelleet ne oppilaat, jotka eivät ole tulleet suorittamaan jälki-istuntorangautustaan. Pia oli saanut palaverissa jonkinlaisen raivokohtauksen. Sosiaaliaseman edustaja, rehtori ja apulaisrehtori keskustelevat, milloin äiti on ajatellut ottaa yhteyttä sosiaaliasemaan. ESY-opettaja siirtää puheen Pian kaveruuteen Ilen nimisen oppilaan kanssa. Tämä keskustelu saa hetkeksi ryhmässä aikaan hälinää ja ryhmässä käydään monta hyvin lyhyttä epävirallista keskustelua päällekkäin. Apulaisrehtori ottaa esille Pian epärehellisyys. Sosiaaliaseman edustaja palauttaa puheen siihen, miten äidin kanssa sovitaan palaverista, kuka ottaa yhteyttä ensin. Ryhmä keskustelee hetken Pian motiiveista haluta nuorisokotiin. Rehtori kertoo, että Pia on öitä poissa kotoa ja ryhmä miettii, kenen kaverinsa luona Pia saattaisi yöpyä. ESY-opettajan aloitteesta ryhmä puhuu hetken Pian *temperamenttisesti* luonteesta, sitten siirtyy puhumaan äidin ja tytön väleistä ja palaa taas Pian luonteen kuvailuun.

Apulaisrehtori poistuu tunnille. Opettajaedustaja ja ESY-opettaja aloittavat keskenään lyhyen epävirallisen keskustelun. Ryhmä jatkaa Pian koulumenestyksen arvioinnilla sekä luonteenpiirteiden kuvailulla. ESY-opettaja vertaa Pian ja tämän kaverin, Ilen sanavalmiutta. Opettajaedustaja korostaa, että Pia on luokassa rauhallinen, koska luokkakaverit *saa kurin*. Ryhmä lopettaa Pian asioiden käsittelyn ilman yhteenvetoa, mutta oli sitä ennen keskustellut toimenpiteistä (apulaisrehtori keskustelee tytön kanssa, sosiaaliasema ja koti ottavat toisiinsa yhteyttä) ja myös päättänyt toteuttaa ko. toimenpiteet.

Tyyppi 2: Ryhmä "hyppää" välillä puhumaan toisesta asiasta, keskustelee toimenpiteistä ja tekee päätöksiä.

Apulaisrehtori johdattaa ryhmän Pekan asioihin. Hän puhuu koulun ja äidin yhteisessä palaverissa ilmenneestä äidin yhteistyöhalukkuudesta, äidin henkilökohtaisesta tilanteesta suhteessa Pekkaan sekä äidin henkilökohtaisista vastoinkäymisistä. Apulaisrehtori mainitsee, että palaverissa äidin kanssa sovittiin palaverit joka toinen viikko sekä äidin soittelet koululle joka viikko. Sitten vararehtori puhuu myönteiseen sävyyn hetken siitä, että Pekka on ollut lastenhoitajana äitinsä ja siskonsa puolesta. Seuraavaksi ryhmä sopii seuraavan palaveriajan. Miran luokanvalvoja Arja tulee sisään ja apulaisrehtori siirtyy aivan lyhyesti puhumaan siitä, kumpi luokanvalvoijista, Kaisan vai Miran, haluaa, että hänen oppilaansa asioita käsitellään ensiksi.

Tämän jälkeen apulaisrehtori ja kuraattori palaavat palaveriajan sopimiseen. Samassa alkaa kaksi epävirallista keskustelua: opettajaedustaja ja Miran luokanvalvoja Arja keskustelevat keskenään ja rehtori ja erityisopettaja Ritva keskenään. Simo-kuraattori ja apulaisrehtori sopivat Pekan ja äidin palaveriajan ja epäviralliset keskustelut loppuvat vasta kun apulaisrehtori lopettaa Pekan asioiden käsittelyn.

Tyyppi 3: Toimenpiteet "jäävät ilmaan". Kolmas keskustelutyyppi jakautuu neljään alatyyppeihin.

(a) Keskustelu pysyy aiheessa, mutta vaikka ryhmä keskustelee toimenpiteistä se ei päättää toimenpiteistä. Toimenpiteet "jäivät ilmaan" (5 ongelmatapausta).

Erityisopettaja Heli ottaa esille Jessen perheen asuntoasiat. Ryhmä pysyy tässä aiheessa koko keskustelun ajan kartoittaen Jessen perhe- ja koulutaustaa sekä pojan myöhästelytaipumusta. Toimenpiteiksi ryhmä ehdottaa sosiaalitoimen puuttumista asiaan, jotta perhe saisi asunnon, mutta lopuksi siirtyy toiseen aiheeseen tekemättä päätöksiä.

(b) Keskustelu pysyy aiheessa, mutta ryhmä ei keskustele toimenpiteistä eikä päättää toimenpiteistä. Toimenpiteet "jäivät ilmaan" (1 ongelmatapausta).

Helvin asioita käsitellään kahdesti samassa kokouksessa. Ensimmäisellä kerralla ESY-opettaja Mara tuo Helvin asiat esille. Hän oli läheisellä ala-asteella Helviä jahtaamassa. Tyttö oli *tämän aamun juossu siellä käytävissä* jonkun ala-asteelaisen kaverinsa kanssa ja aiheuttanut häiriötä tuntien aikana. Helvi oli lumivallin päältä käynyt keskustelua Maran kanssa. Mara oli saanut suostuteltua Helvin tulemaan kouluun ja korostaa omaa osuuttaan tapahtumassa sanomalla *ettei se ollu näitä ouvompia uskonu*. Lisäksi ESY-opettaja oli samana aamuna *puhunut pitkät puhelut* Helvin äidin kanssa, joka *kysyy aina, että mitä (p) tehhään, mitä on tehtävissä (p), ku se (=Helvi, AN) kieltäytyy kaikesta (p), ku ei oo pakko (p)*. Yhtäkkiä ESY-opettaja siirtyy Lauran ja Leenan asioihin ja keskustelu Helvistä loppuu ilman päätöksiä toimenpiteistä.

(c) Ryhmä hyppää pois aiheesta ja puhuu nuorisokodista, ei keskustele toimenpiteistä eikä päättää toimenpiteistä. Toimenpiteet "jäivät ilmaan" (1 ongelmatapausta).

Kokouksessa #5 apulaisrehtori ottaa esille nuorisokodissa olevan Leenan asiat. Leena on käynyt terveydenhoitaja Liisan luona maanantaina, mutta Liisa ei tiedä tuliko tyttö sen jälkeen kouluun. Leenasta siirrytään ESY-opettaja Maran aloitteesta puhumaan nuorisokodin tilasta. Leena vilahtaa ryhmän puheissa enää sivumainintana, muuten ryhmä puhuu nuorisokodista. ESY-opettaja kertoo, miten nuorisokodissa käydessään yritti saada vielä sängyssä ollutta Leenaa nousemaan ylös. Simo-kuraattori kritisoi nuorisokotia siitä, ettei siellä ole muun yhteiskunnan normeja. Ryhmä ei keskustele Leenaa koskevista toimenpiteistä eikä päättää niistä.

(d) Ryhmä keskustelee siitä, mikä tunnetusti ongelmaisen oppilaan tai luokan tilanne nykyisin on. Keskustelu on raportoivaa ja pohtivaa, mutta siinä ei pohdita toimenpiteitä eikä päätetä niistä. Toimenpiteet "jäivät ilmaan" (9 ongelmatapausta).

Mikon asioista siirrytään yhtäkkiä opettajaedustaja Sannin aloitteesta minuutiksi Astan asioihin ja siihen, onko Asta ollut viime päivinä koulussa. Rehtori vastaa, *ettei oo nähny vähään aikaan*. Kuraattori Lauri sanoo *kyllä määhän tänään (p) näin ainakin tossa pihalla että tuota en tiedä sitten onko ollu tunnilla*. Rehtori kertoo, että Astan luokasta on kaksi tyttöä poissa ja tämä on siksi ollut vähän yksinäinen. Asta istuu rehtorin mukaan usein välitunnit sisällä esimerkiksi lukemassa. Yhden kerran Asta oli lukenut *jotain kirjaa siinä. Nyyrikkiä tai Perjantaita*. Kuraattori, sosiaaliammattilaisen edustaja ja rehtori kommentoivat huumorilla Astan aikuismaista makua. Ilman yhteenvetoa Lauri-kuraattori vaihtaa puheenaihetta ja siirtyy Heikin asioihin.

Kolmasosassa tapauksista ryhmä jättää ratkaisun "ilmaan", minkä tulkitsen kertovan ryhmän byrokraattisen epätarkoituksenmukaisesta ongelmanratkaisusta. Näissä tapauksissa ryhmä ei syvenny tapauksiin eikä päätä toimenpiteistä, vaan käsittely päättyy, kun tilanne on määritelty oppilaan ongelmaksi. Ryhmä keskustelee oppilaan piirteistä ja toiminnasta, ei oppimisympäristön piirteistä ja toiminnasta. Ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyyn ei pyritä, tosin siihen ei pyritä myöskään tyypeissä 1 ja 2. Oppilaan tilanteen viimeisimpien käänteiden kuvauksesta ei seuraa mitään rakentavia toimenpiteitä. "Ilmaan jättämisen" epätarkoituksenmukaisuutta korostaa se, että vaikka ryhmällä on kokouksessa hyvin vähän aikaa käsitellä asioita, se silti kolmasosassa tapauksia ei käytä hyväksi mahdollisuuksiaan päättää toimenpiteistä. Vähäinen ongelman ratkaisuun tarkoitettu aika ei tule tehokkaasti käytetyksi ongelman ratkaisuun.

Rehtori tulkitsi "ilmaan jäämisen" johtuvan mm. siitä, että oppilaan asioita on käsitelty jo pitkän ajan kuluessa, ongelmat ovat osoittautuneet hyvin moniselitteisiksi eikä ryhmässä tunneta enää, että koulun rerursseilla kovin paljon voitaisiin vaikuttaa asioihin.

Kehämäinen keskustelu. Ryhmän "kehämäinen keskustelu" ilmentää osaltaan ryhmän byrokraattista ja korjaavaa ongelmanratkaisua. Tilanteen kartoittamiseksi joku ryhmäläinen kertoo, mikä oppilaan ongelma on ja mitä sen ratkaisemiseksi on tähän mennessä tehty. Hyvin yleistä on, että tilannekartoituksen jälkeen keskustelu etenee kehämäisesti. Esimerkiksi ensin puhutaan oppilaan toiminnasta (esim. luvattomat poissaolot, oppitunnin häirintä) ja/tai piirteistä (esim. röyhkeä, lahjakas) ja sitten mietitään, mitä ongelman ratkaisemiseksi pitäisi tehdä. Ryhmä keskustelee vähän aikaa ongelman ratkaisusta, kunnes joku ryhmäläinen palaa puhumaan oppilaan toiminnasta ja/tai piirteistä. Kun oppilaan toiminnasta ja/tai piirteistä on keskusteltu vähän aikaa, kysyy joku ryhmäläinen, mitä ongelman ratkaisemiseksi pitäisi tehdä. Tämä **kehä 'mitä tehdä ongelman ratkaisemiseksi->oppilaan toiminnan ja/tai piirteiden kuvailu->mitä tehdä ongelman ratkaisemiseksi->oppilaan toiminnan ja/tai piirteiden kuvailu, jne.'** saattaa tehdä useita kierroksia.

Suhtautuminen vanhempiin on tietyllä tavalla samanlainen kuin oppilaseen. On yleistä, että ryhmä haluaa vanhempien ajattelevan, mitä he voisivat tehdä toisin, mutta se ei pohdi, mitä ryhmä tai koulu voisi tehdä toisin. Keskustelussa käsitellään hyvin usein vanhempien piirteitä ja toimintaa.

Yhdessä kokouksessa oppilaan asioita käsiteltäessä kehä tekee viisi kierrosta kahdenkymmenenviiden minuutin keskustelun aikana.

Luokanvalvoja Reino tekee alkukartoituksen ja informoi ryhmää kertoen samalla käsiteltävän oppilaan koulun työrauhaa häiritsevistä toiminnasta. Sitten Reino kertoo mitä itse on tehnyt ongelmien ratkaisemiseksi; hän on ottanut yhteyttä kotiin.

Tämän jälkeen ryhmäläiset keskustelevat vanhempien ja oppilaan toiminnasta ja piirteistä: vanhempien suhtautumisesta oppilaan ongelmiin, oppilaan *lintsaamisesta* ja työrauhan häirinnästä ja äidin avuttomuudesta. Välillä Lauri-kuraattori, luokanvalvoja ja apulaisrehtori tekevät oman tilannekartoituksen eli antavat ryhmälle lisää informaatiota mm. siitä kiusataanko oppilasta koulussa ja kuraattori muistuttaa ryhmää, mitä koulussa oppilaan ongelmien ratkaisemiseksi on tehty.

Keskustelun kestänyt noin viisi minuuttia apulaisrehtori Ulla ottaa ensimmäisen kerran esille, **mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelmien ratkaisemiseksi. (kehän**

1. kierros) Apulaisrehtori ehdottaa ratkaisuksi tukihenkilöä, mutta ajatus ei saa kannatusta, koska oppilas ei halua tukihenkilöä. Ryhmä aloittaa keskustelun oppilaan toiminnasta ja piirteistä. Välillä kuraattori kartoittaa tilannetta. Perheneuvolan edustaja Raisa ehdottaa tukioppilasta oppilaalle, mutta vararehtori ja kuraattori perustelevat, miksi se ei ole hyvä idea. Jälleen ryhmä alkaa keskustelemaan oppilaan toiminnasta ja piirteistä ja opettaja-edustaja esittää epäuskonsa siitä, että oppilasta tosiaan kiusattaisiin. Ryhmä tuo keskusteluun mukaan Marjan, jota epäillään oppilaan *lintsikaveriksi*, ja joka myös väittää, että häntä kiusataan. Myös Marjan toiminnasta ja piirteistä keskustellaan. Välillä kuraattori, vararehtori ja luokanvalvoja kartoittavat tilannetta ja samalla antavat ryhmälle lisäinformaatiota asioista. Kuraattori kysyy sitten, **mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelmien ratkaisemiseksi. (kehän 2. kierros)** Kuraattori ehdottaa, että oppilas kävisi jatkossa hänen luonaan juttelemassa. Apulaisrehtori vaatii, että oppilaan olisi nimettävä kiusaajat, jotta asiassa päästäisiin eteenpäin. Apulaisrehtori ehdottaa pojan ohjaamista tutkimuksiin sosiaalivirastoon tai sijoittamista sijoituskotiin tai muuhun vastaavaan. Em. mahdollisuuksista ei keskustella sen enempää, vaan siirrytään rehtorin toimesta takaisin pohtimaan oppilaan toimintaa ja piirteitä: poika on laiminlyönyt oppivelvollisuuden ja kiusattuus on vain veruke. Rehtori, vararehtori ja luokanvalvoja tuovat esille oppilaan taipumuksen valehdella. Perheneuvolan edustaja Raisan kautta päästään keskustelemaan vanhempien ja oppilaan suhteesta ja siitä, miten vanhemmat ovat toimineet ongelman ratkaisemiseksi. Kuraattori tuo esille kysymyksen, **mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelman ratkaisemiseksi. (kehän 3. kierros)** Kuraattori ehdottaa koulun ja kodin yhteistyön kehittämistä. Perheneuvolan edustajan kautta tulee esille ESY-luokkasijoituksen mahdollisuus. Keskustellaan oppilaan piirteistä; rehtorin mielestä oppilas ei ole sellainen, joka yleensä sijoitetaan pienluokalle. Hänen mielestään ongelmien alkuperää pitäisi tutkia ja kodin ja koulun yhteistyötä tiivistää. Apulaisrehtorin mielestä ESY-luokan voisi ottaa esille vanhempien kanssa keskustellessa. Luokanvalvoja Reino sanoo, että onkin puhunut äidin kanssa. Reino kuvailee oppilasta sanoen, ettei poika sopeudu tähän kouluun, että jotakin muuta on löydettävä eli hän kysyy **mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelman ratkaisemiseksi. (kehän 4. kierros)** Ryhmä keskustele äidin asenteesta pienluokkaa kohtaan, apulaisrehtori ehdottaa yhteispalaveria sosiaaliaseman kanssa. Kuraattorin mielestä rehtori voisi lähettää kirjallisen muistutuksen vanhemmille poikansa koulunkäynnin laiminlyönnistä. Perheneuvolan edustaja pohtii oppilaan piirteitä: onko kyseessä kouluhaluttomuus vai pelko. Ryhmä päättää, että tarkemmat tutkimukset aloitetaan, vanhemmat kutsutaan ensimmäisellä tapaamiskerralla koululle. Jos oppilas on lastenpsykiatrisen hoidon tarpeessa, voi perheneuvola ohjata hänet sinne. Rehtori alkaa melko pitkän kuvailun oppilaan piirteistä, oppilas on vaikea tyyppi. Sitten rehtori alkaa pohtia, **mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelman ratkaisemiseksi. (kehän 5. kierros)** Hän on taipuvainen ajattelemaan oppilaan sijoittamista lastenpsykiatriseen hoitolaitokseen. Opettajaedustaja ja kuraattori keskustelevat vielä hetken oppilaan toiminnasta ja piirteistä: opettajaedustaja haluaa tietää, onko ala-asteella ollut samoja ongelmia ja kuraattorin mielestä pitää selvittää, *onko [oppilas] lintu vai kala*, koska hänestä tuntuu, että *me (p) ei pystytty täällä sitä niinku selvittämään (p)*. Päätöksistä ei tehdä yhteenvetoa. Lauri-kuraattori päättää keskustelun. (KOKOUS #2)

Kehämäisessä keskustelussa korostuu tilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi. Tilanteen uudelleenmäärittelyä ei tehdä eli aikaisempien ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta ei arvioida eikä yritetä ottaa tilanteeseen uutta näkökulmaa. Kehämäisyydessä näkyy myös byrokraattisuus: keskustelu pyörii rutiininomaisesti tietyn kaavan mukaan eikä se aina ole kovin tarkoituksenmukaista sisällöllisesti. OHR:llä on puutteellisesti aikaa ratkaista ongelmia ja silti vähäinen aika kuluu mm. kehämäiseen keskusteluun. Kuitenkin kehämäinen keskustelu täyttää ryhmässä ongelmanratkaisukeskustelun muodon. Kehämäisyydessä

toteutuu yksi byrokraattisuuden piirre: toiminnan muoto on tärkeä ja joskus toiminnan sisältöä tärkeämpi.

3.2.3 Ulkopuolisia tahoja arvioidaan

Ryhmä ei arvioi omaa toimintaa, mutta arvioi ulkopuolisten tahojen toimintaa. Syyn oppilaan käyttäytymiseen nähdään joskus olevan vanhemmissa. Joskus taas syy nähdään olevan kotiin liittyen "mutkan kautta" oppilaassa, esimerkiksi kotona on *normaalit asenteet*, jotka eivät välity lapseen. Joskus taas osasyynä nähdään olosuhteet. Esimerkiksi vanhempien opiskelukiireet, työkiireet tai henkilökohtaiset ongelmat ovat syynä siihen, että lapselle ei ole jäänyt tarpeeksi aikaa ja lapsi on alkanut koulussa oireilla. Koulun ja kodin puutteellinen yhteistyö on joskus osasyynä siihen, ettei ongelma ratkea. Ryhmä näkee usein asian siten, että vanhemmat eivät ole tarpeeksi aktiivisia yhteistyökumppaneita. Myös vanhempien avuttomuus ja tuen tarve tulee selkeästi esiin. Koulun osuutta kodin ja koulun yhteistyössä ei kriittisesti arvioida.

Myös ala-asteen organisatorista rakennetta arvioidaan. Ryhmässä nähdään ala-aste paikkana, jossa oppilas selviää ongelmiensa kanssa, koska hän ei siellä tarvitse niin paljon oma-aloitteisuutta ja luokanopettaja pitää oppilaan kontrollissa. Yläasteelle tullessaan tietynlainen oppilas saattaa alkaa oireilemaan, koska häneltä vaaditaan enemmän kuin ala-asteella eikä hän ole yhtä hyvin opettajan kontrollissa kuin ala-asteella.

Ryhmä arvostelee ulkopuolisia sijoituspaikkoja ja haluaa niiden muuttuvan. Lastenpsykiatriasta hoitolaitosta ryhmä arvostelee kyvyttömyydestä ottaa oppilaita hoitajaksolle ryhmän toivomassa aikataulussa. Ryhmässä keskustellaan siitä, miten huono lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen paikkatilanne on. Perheneuvolan suuntaan ryhmällä on myös pientä tyytymättömyyttä siitä, että sinne pääsy on vaikeaa ja tutkimukset eivät aina valmistu ryhmän ajattelemassa aikataulussa. Ryhmän keskustelua leimaa halu muuttaa hoitolaitoksen ja perheneuvolan toimintaa niin, että oppilaan pääsy niihin helpottuisi.

Nuorisokotia ja koulukotia ryhmä arvioi kielteisesti. Koulukotia kritisoidaan kielteisesti sen kalleuden vuoksi. Nuorisokoti joutuu kovimman arvostelun kohteeksi. Parin viime vuoden aikana nuorisokoti on mennyt ryhmän mielestä kasvatuksellisesti huonompaan suuntaan. Se on ryhmän mielestä hylännyt entisen autoritaarisen, kontrolloivan linjansa. Siellä ei ole riittävän selkeitä kasvatuksellisia rajoja.

Ulkopuolisten tahojen arviointi on merkki siitä, että OHR haluaa kehittää tahojen toimivuutta kouluongelmien ratkaisussa niin, että ne olisivat joustava osa koulun ongelmanratkaisua. Ryhmä on kiinnostunut yhteistyömuotojen kehittämisestä ko. tahojen kanssa. Toisaalta tahojen arvioinnissa voi myös nähdä ongelmatilanteen määrittelyä koulusta riippumattomaksi. Ryhmä kiertää oppimisympäristön arvioinnin määrittelemällä tilanteen oppilaan ongelmaiseksi tai ulkopuolisten tahojen kyvyttömyydeksi toimia tilanteen ratkaisemiseksi. Toiminta voidaan täten tulkita syy-seuraus-logiikan mukaiseksi: vastuu siirretään asiantuntijatahoille ja kun ne eivät näytä kykenevän vastuuseen, niihin kohdistetaan muutosvaatimuksia. (Ks. Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37.)

3.2.4 Itseään toteuttava ennuste

Vuorelan toiminnan arvioinnin puute tuottaa joskus itseään toteuttava ennusteen. Kun ryhmä keskustelee tiiviisti oppilaan piirteistä ja toiminnasta ja varsinkin kun se valtaosin käsittelee niitä kielteisessä sävyssä, tulee ryhmä joskus puhuneeksi itsensä tiettyyn ongelmanratkaisuun. Ryhmän keskustelu siitä, että tällaiset oppilaan piirteet ja tällainen oppilaan toiminta on ennenkin johtanut esimerkiksi oppilaan siirtämiseen koulun ESY-luokalle, johtaa joskus siihen, että myöhemmin keskustelussa oppilasta ollaan jo siirtämässä ESY-luokalle. Itseään toteuttava ennuste tulee esille myös silloin, kun ryhmä pohtii, *jämähtääkö* oppilas ESY-luokalle vai *tuleeko takaisin* yleisopetukseen. Ryhmässä todetaan, että oppilaan on yleensä vaikea siirtyä ESY-luokalta takaisin yleisopetukseen ja näin ryhmä asettaa itseään toteuttavan ennusteen. Se ei enää keskustele oppilaan siirtämisestä takaisin yleisopetukseen, vaan hiljaisesti hyväksyy sen, että oppilas *jämähtää* ESY-luokalle. (Ks. Merton 1967, 421-436.) Voi kysyä onko erityisopetus aina erityistä (ks. esim. Kauffman 1994); siirto ESY-luokalle ei annakaan oppilaalle niitä tietoja ja taitoja, joilla hän jälleen menestyy yleisopetuksessa.

Oman toiminnan ja koulun toiminnan arviointi auttaisi muuttamaan tätä ajattelua niin, että ryhmä voisi miettiä esimerkiksi miten koulu voisi tulla toimeen oppilaan piirteiden ja toiminnan kanssa tai miten koulu voisi auttaa oppilaan siirtämisessä takaisin yleisopetukseen. Nyt koulua arvioimaton keskustelu esittää asiat rationaalisina faktoina, joita ei voi muuttaa muuta kuin oppilasta muuttamalla. Oppilaan muuttaminen kuitenkin nähdään näissä tilanteissa vaikeana. Keskustelussa heijastuu aika ajoin tietynlainen lääketieteellistä ja yksilöpsykologista perinnettä heijastava predestinaatiousko, usko oppilaan ennalta määrättyyn kohtaloon. Oppilaan muuttaminen nähdään vaikeaksi, jos näkökulmana on, että oppilaan tapa käyttäytyä ja/tai oppia juontuu suurelta osin hänen perustavista ominaisuuksistaan.

Tilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi yhdessä tilanteen uudelleenmäärittelyn puuttumisen kanssa merkitsee sitä, että yksilödiagnostinen näkökulma on ryhmässä valta-asemassa ja että ryhmä ei horjuta tätä näkökulmaa tilanteen uudelleenmäärittelyllä. Ryhmä siis käsittelee joskus ongelmatapauksia niin, että he saavat vuorovaikutuksessaan luotua omista, joskus epäluotettavistakin ennakkokäsityksistään "luotettavan totuuden". (Ks. Merton 1967, 421-436.)

3.3 Kun ongelmatilanne määritellään johtuvan opettajan toiminnasta

3.3.1 Henkilökunnan näkemyksiä

Henkilökunta ei paljon arvioi omaa tai koulun toimintaa eikä siten myös paljoa esitä koulun toimintaan muutosehdotuksia. Oppilaiden ja vanhempien aineistossa sen sijaan tulee melko usein esille opettajan ja koulun toiminnan arviointi ja toiminnan kehittämisehdotukset. Kuitenkin koulussa toimenpiteet kohdistetaan pääasiassa oppilaaseen, koska koulun aikuisilla, varsinkin opettajilla, on valta

määritellä tilanne ja siten myös valita valita määrittelyyn perustuen toimenpiteet (ks. Berger & Luckmann 1994, 125).

Henkilökunta-aineistosta ilmenee, että oman toiminnan ja koulun toiminnan kriittinen arviointi ei ole Vuorelassa yleistä. Haastatteluissa esimerkiksi tulee esille näkemys, että oppilashuoltoryhmä ei tarvitse ulkopuolista konsultaatiota tai neuvoja toiminnalleen. Kunnassa on 1990-luvun puolivälissä ollut puhetta, että erityisopetuksen puolella olisi EMU- ja ESY-opettajia, jotka antaisivat yleisopetuksen kouluille *konsultaatioapua*. Rehtori ei pidä konsultaatioidea lainkaan hyvänä:

(...) Et mun mielestä se on tosi vahva porukka ja sen asiantuntemuksen ylittäminen onkin aika, aika hyvä juttu, jos joku pystyy tuleen erikoisemmin neuvomaan oppilashuoltoryhmää, että toimikaa näin tai ootteko yrittäny tätä. (...) Mun mielestä kyllä pitää olla melkonen jonglööri, joka pystyy esimerkiks tuomaan oppilashuoltoryhmään (...) jotakin uutta, jotakin konsultaatioapua, koska mun mielestä se asiantuntemus on hyvin vahvasti siinä oppilashuoltoryhmässä. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee kuitenkin ilmi myös se, että opettajalla ja opetettavalla aineella voi olla merkitystä ei-toivotun käyttäytymisen synnyssä.

(...) tietysti se opetettava aineki vaikuttaa siihen, millä tavalla niinku oppilaat saa motivoitua siihen opiskeluun, mut et kyllä niinku muutamilla opettajilla oli niin kun muita ehkä enemmän, tai joutuivat ponnistelemaan enemmän sitten, että saisivat niinku sen (...) opiskeluilmapiirin semmoseks, että siinä pystytään opiskelemaan ja joiltaki se ei oikeen tahtonu onnistua ollenkaan. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yksi haastatteluissa esille tullut näkemys on, että yläasteella aineenopettajat eivät aina näe opettajan ammattia laajemmin, vaan näkevät sen pelkkänä oman oppiaineen opettamisena.

(...) ...mää luulen, että se [ei-toivottu käyttäytyminen] on vielä enemmän kuormittavaa yläasteella, missä on nää aineenopettajat, jotka on niin (...) pyhittäytyneet sen oman aineensa (...) eteenpäin viemiseen, että ne ei jaksa nähdä sitä kokonaisvaltaisesti, ett se opiskelu on myöskin kasvamista ja kasvoittamista ja kun joku tämmönen häiriö tulee, niin se vie enemmän pois toltaan sen opiskelutilanteen kuin ehkä ala-asteella (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Toinen henkilökunnan esille tuoma näkemys ongelmanratkaisun kehittämisessä on se, että *opettajatki on (...) valmiita (...) kattomaan niitä asioita eri vinkkelistä välillä, ettei aina (...) paahdeta sen vanhan kaavan mukaan, että rehtorille ja sitte siitä eteenpäin jos ei asiat luonnistu*. Opettajien tulee olla joustavampia. Esimerkiksi oppitunnilla opettajan tulisi kehittää luovuuttaan, *ettei tehtäs jatkuvasti samalla tavalla ja samoja virheitä*. Opettajien tulisi myös enemmän välttää *auktoriteettiriitoja*, joita syntyy *vastakkainasettelulla 'opettaja vastaan oppilas'*. Opettajilla olisi paljonkin kehitettävää yhteistyötaitoissaan sekä toisten opettajien että oppilaiden kanssa. Koulun ongelmanratkaisu on ollut perinteistä. Ratkaisut on tehty *pitkän kaavan mukaan*: pyritään löytämään syy nuoresta ja toivotaan, että nuori muuttaisi käyttäytymistään. Koulun henkilökunta voisi enemmän miettiä, millä tavalla se voisi muuttaa omaa toimintaa tai *koulusysteemiä*. Haastatteluissa tulee esille ehdotus, että ei-toivotun käyttäytymisen pohtimisen pitäisi olla syvällisempää, ettei se jää *pelkäksi pohtimiseksi*. Koulu voisi kokeilla ennakkoluulottomasti monia

vaihtoehtoja. Nykyisin ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisuja pohditaan pääasias-
sa vain välitunneilla opettajainhuoneessa ja oppilashuoltoryhmässä. Työnohjaus
olisi yhden haastateltavan mielestä opettajille paikallaan. Opettajista hyvin harvat
ovat olleet työnohjauksessa.

Yksi este ongelmanratkaisun kehittämiseksi on joidenkin opettajien asenne
ei-toivottua käyttäytymistä kohtaan. Toiset opettajat pystyvät kohtaamaan
häiriökäyttäytymistä, toiset eivät. Joidenkin opettajien on vaikea *tunnustaa se, että
mulla on vaikeuksia [ja] ongelmia.*

*(...) ei välttämättä opettajakaan oo aina oikeessa ja (...) sen joutuu joskus opettajallekin
sanomaan (...) vaikka se on niin arka ja vaikea paikka, että se (...) pitää hyvin monisanai-
sesti sanoa ja vähän niin kun vihjailuin tunnustella, että miten opettaja (...) suhtautuu
siihen... (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)*

Se, kuinka paljon ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ongelmat kuormit-
tavat opettajaa, saattaa olla kiinni tämän persoonallisuudesta, *tyylistä.*

*(...) Siinäkin on ihan yksilöllistä, että jollakin on niin hyvä tyyli (...). [Yhdellä miesopet-
tajalla] esimerkiksi [on] niin hyvä tyyli, että (...) oppilashuoltoasiat menee sen opetuksen
ohessa. (...) ...toisella [opettajalla] taas on silleen, että se (...) erottaa sen oppiaineen
opettamisen ja (...) loppilashuoltoasiat]. Niistä tulee kaks isoo peikkoo ja se vie suhteetto-
man paljon se oppilashuoltotyö tämmöseltä opettajalta. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön
haastattelu)*

Tässä, samoin kuin edellä mainitussa opettajan työn näkemisessä suppeasti
opettamisena, heijastuu opettajan työn 'oppiminen vai ongelmanratkaisu' -pulma.
Vuorelan opettajien on tasapainoiltava 'koulunpidon' ja 'kurinpidon' välillä (ks.
Kivinen ym. 1985, McNeil 1986).

Ongelmanratkaisussa on henkilökunnan mukaan ollut myös epäjohtonmu-
kaisuutta. Opettajilla on joskus eri käsitys siitä, mikä on häiriökäyttäytymistä.
Kaikki opettajat eivät ole noudattaneet koulussa tehtyjä sopimuksia; jotkut
opettajat pitävät niistä kiinni, jotkut opettajat eivät pidä. Myös tilanteiden
ratkaisussa joku henkilökunnan jäsen joskus *sooloilee*; hän saattaa ehdottaa
epärealistisia toimenpiteitä tai ei pidä sovitusta toimenpiteistä kiinni, vaan poik-
keaa niistä.

Yhden näkemyksen mukaan opettajat eivät saa koulutusta oppilaan
kohtaamiseen. Tähän saattaa olla syynä mm. ajan puute tai se, ettei tällaista
koulutusta pidetä tarpeeksi tärkeänä. Vuorovaikutustaitoja ja oppilaan kohtaa-
mistä pitäisi tämän näkemyksen mukaan painottaa opettajankoulutuksessa ja
opettajan täydennyskoulutuksessa.

3.3.2 Oppilaiden näkemyksiä

Oppilasaineistosta ilmenee, että oppilailla on opettajan ja koulun ongelman-
ratkaisutavan suhteen kaksi erilaista suhtautumistapaa. Toiset oppilaat ovat
samanmielisiä opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa koulun ongel-
manratkaisutavoista ja oppilaan käyttäytymisestä. Oppilaiden keskuudessa myös
kehutaan opettajia. *Jotkut opettajista ovat oppilaiden mukaan mukavia, kivoja,
päteviä, hauskoja, ihan siedettäviä ja / tai hyviä.* Jotkut oppilaat ovat sitä mieltä, että

suurin osa opettajista on em. kaltaisia. Rehtorin muutamit oppilaat erityisesti mainitsevat *hyväksi* rehtoriksi. Toiset oppilaat taas kritisoivat opettajia ja koulua mm. epäjohtonmukaisuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta, välinpitämättömyydestä, joustavuuden puutteesta, avuttomuudesta, kielteisestä asenteesta ja opetusmenetelmällisistä puutteista. Oppilaiden kielteisestä kritiikistä kerron tuonnenpana.

Opettajan auktoriteetin tukeminen. Oppilaiden kertomusten perusteella on yleistä, että ongelmien ratkaisussa puheen tasolla oppilaat usein tukevat opettajan auktoriteettia ja vaativat ei-toivotusti käyttäytyvää oppilasta tottelemaan opettajaa. Oppilaan on toimittava niinkuin opettaja toivoo. Oppilaat usein haluavat että ko. oppilas tai oppilasjoukko katuisi ja tekisi jonkinlaisen parannuksen. Yksi ratkaisuehdotus oppitunnin häirinnässä on se, että oppilas tai oppilasjoukko pyytäisi opettajalta anteeksi koko luokan kuullen.

(...) Oppilaan olisi pitänyt tehdä niin kuin opettaja sanoi, eikä itse keksiä selityksiä, ettei muka ole tehnyt mitään. (seitsemäsluokkalaisten tytön S527 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Eräs oppilas myöhästyy maanantai-aamuna tunnilta. Hän kävelee ovelta suoraan paikalleen sanomatta mitään. Opettaja pyytää häntä menemään takaisin oven taakse ja tulemaan asiallisemmin luokkaan. Oppilas väittää vähän vastaan ja tulee asiallisemmin luokkaan. (...) Oppilas väitti opettajalle vastaan. Hänen olisi pitänyt toivottaa hyvää huomenta ja pyytää anteeksi myöhästymistään. (kahdeksaluokkalaisten tytön S769 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Oppitunnilla oppilaan tai oppilasjoukon tulisi olla *kunnolla ja kuunnella opetusta*. Joskus oppilas tukee opettajan auktoriteettia niin paljon, että hyväksyy opettajan harkitsemattomuuden, muttei oppilaan harkitsemattomuutta.

(...) Oma opettajamme oli poissa ja meillä oli sijainen. Eräs oppilas tuli myöhässä ja kun hän tuli hän haistatteli sijaista tämän tervehtiessä oppilasta. Opettaja sanoi että menepä takaisin ja tule uudestaan ja eri kielen käytöllä. Oppilas ei kuitenkaan mennyt vaan istui pulpetissaan. Oppilas jatkoi haistatteluaan ja niinpä opettaja hermostui ja kävi oppilaan hiuksiin kiinni. Siinä ne sitten nahisteli aikansa kunnes oppilas lähti ovet paukkuun. Hetken kuluttua hän tuli oven taakse ja haistatteli taas. Opettaja olisi halunnut puhua asian selväksi, mutta oppilas ei suostunut. Minusta opettaja teki oikein koska oppilas ei uskonut puhetta. Oppilas taas ei ajatellut ollenkaan opettajan tunteita eikä muitten työrauhaa. (...) Opettaja oli toisaalta ehkä liian kovakourainen, mutta oppilas itse aiheutti sen. (seitsemäsluokkalaisten tytön S644 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Välitunnilla opettajan ja koulun auktoriteetin tukeminen ilmenee mm. siten, että oppilas paheksuu tehtyä ilkivaltaa ja väkivaltaa ja/tai kehottaa ko. oppilasta tai oppilasjoukkoa *tunnustamaan* ja lopettamaan häiritsevän käyttäytymisen.

[Oppilaiden] olisi pitänyt tunnustaa, pyytää anteeks ja maksaa palolaitokselta tullut lasku. (kahdeksaluokkalaisten tytön S706 kertomus luvattoman palohälytyksen tekemisestä välitunnilla)

[Oppilaiden pitäisi] lopettaa tupakointi koulussa. (seitsemäsluokkalaisten tytön S613 kertomus tupakoinnista välitunneilla)

Kertomuksista ilmenee kuitenkin, että käytännössä oppilaat harvemmin toimivat ehdotustensa mukaisesti eli he eivät pyri tukemaan opettajaa itse tilanteessa, vaan ovat mieluummin passiivisina tarkkailijoina.

Syy opettajassa. On kuitenkin yleistä, että oppilas näkee ei-toivotun käyttäytymisen osittain johtuvan opettajaan liittyvistä seikoista. Tämän tulkitsen heijastavan suomalaiselle koululle tyypillistä koulukielteisyyttä. Yleinen kielteisyys koulunkäyntiä ja opettajia kohtaan sekä koulun kokeminen ikäväksi paikaksi on meillä yleisempää kuin monessa muussa teollistuneessa maassa. Oppilaat kokevat oppitunnit pitkästyttäväksi ja huonosti motivoiviksi. (mm. Linnakylä 1993, Liinamo & Kannas 1995.)

Oppilaiden kielteinen kritiikki valtaosiltaan kohdistuu opettajien liialliseen autoritaarisuuteen, puutteellisiin vuorovaikutustaitoihin ja epämiellyttäviin persoonallisuuden piirteisiin. Oppilaiden mielestä jotkut opettajat ovat mm. *epämiellyttäviä, liian ankaria, liian lepsuja, puolueellisia, pikkutärkeitä, inhottavia, ärsyttäviä, kireitä*, jne. Osa oppilaista haluaa, että koulussa olisi nuorempia ja myönteisempiä opettajia.

Jotkut opettajat kontrolloivat liikaa. He ovat liian pikkutarkkoja, suuttuvat liian herkästi, valittavat *"tyhjäästä"*, ovat *kireitä* ja liian ankaria eivätkä kovinkaan usein *iloisia*. Jotkut opettajat ovat *tyhmiä*, eivät ymmärrä oppilasta ja jotkut opettajat ovat *vanhanaikaisia* eivätkä he esimerkiksi *ehkä osaa suhtautua oikein nykynuoreen*. Jonkun mielestä *lähes kaikille opettajille on noussut virat päähän ja ne ovat tosi ylpeitä*. Joku moittii opettajia sanoen, että *jotkut opet on niin vittumaisia, että ei voi olla myönteinen niitä kohtaan*. Jonkun mielestä riitoja syntyy, kun *toiset opettajat eivät myönnä olevansa väärässä joissain asioissa, vaikka tietävät sen itsekkin että ovat väärässä*. Kontrolloinnin vastustuksen voi tulkita mm. autoritaarisen opettajajohdoisuuden arvosteluksi. Esimerkiksi Koivumäki (1980) tutkiessaan oppilaiden motivaatioperustaa sai tulokseksi, että mitä enemmän opettaja käyttää suoraa vaikutustapaa omaa auktoriteettia korostamalla sitä vähäisempi on oppilaan suoritusmotivaatio.

Jotkut opettajat eivät onnistu kontrolloimaan tarpeeksi oppilaita. He *eivät saa kuria* varsinkaan oppitunnilla tai heillä on *liian löysä kuri*. Opettajat eivät aina valvo välitunneilla tarpeeksi hyvin esimerkiksi tupakointikiellon toteutumista.

Opetukseen liittyviä asioita tulee jonkin verran esille. Näitä ovat mm. oppituntien mielenkiinnottomuus, liian nopea tai hidas opiskelutahti, kannustuksen puute ja liian paljot ja/tai liian vaikeat läksyt. Oppitunneilla saattaa olla käsiteltävänä mielenkiinnoton aihe ja kiinnostuksen puute johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Jotkut oppitunnit ovat *tasapaksuja* ja *epäviihtyisiä*. Jotkut oppilaat eivät pysy nopeassa opiskelurytmisissä ja *alkavat käyttää energiaa tunnin häiritsemiseen*. Vastaavia ongelmia saattaa syntyä myös, kun opetuksessa edetään liian hitaasti. Muutama oppilas on maininnut tietyn yksittäisen oppiaineen huonona asiana koulussa. Oppilaat mainitsevat muutaman opettajan, joiden oppitunneilla erityisesti on häirintää. Muiden opettajien oppitunneilla häirintä on satunnaisempaa.

Opettajan vuorovaikutustaitojen puutteet liittyvät sekä aineen opettamiseen että häiriötilanteen selvittelyyn. Aineen opetuksessa vuorovaikutuksellisia puutteina tulevat esille opettajan mielenkiinnoton tapa opettaa, oppilaiden

pitäminen nuorempina kuin he ovatkaan sekä voimakas reaktio oppilaan ilmais-
tessa mielipiteensä.

(...) ...tilanne johtuu siitä, kun tunnit ovat niin tylsiä, aina suoraan kirjastalukua, opettajan yksinpuhelia, joka tympäsee oppilaat (tunnille nukahtaa, jos siellä ei tapahdu jotain muuta). Tuntuu, että samat tiedot oppisi paremmin itse lukemalla, kun opettajan kuivaa, eleeöntä puhetta kuuntelemalla. (...) (yhdeksäsluokkalaisten tytön S877 kertomus opettajan kiusaamisesta)

*Sallituissa "tiukoissa" rajoissa puhelu on piristävää. Tunnit riippuvat paljon opettajista itsestään. Tykkään tosi paljon (...) [kyseisestä aineesta], mutta en opettajan tavasta opet-
taa. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S676 kertomus oppitunnin häirinnästä)*

*(...) Useat luokkamme pojat ja usein myös itsekkin ajattelen, että (...) opettajamme lässyttää
kuin lastentarhalaisille. (...) (yhdeksäsluokkalaisten tytön S857 kertomus oppitunnin
häirinnästä)*

*Minusta on väärin kun (jollakin) tunnilla sanoo oman mielipiteen niin heti alkaa huuto.
Opettajat (opettaja) haukkuvat suoraan päin naamaa oppilaita. Kaikkea mitä vaan voi[,]
jopa koulupuolen ulkonakin olevia asioita. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S872 kertomus
oppitunnin häirinnästä)*

Häiriötilanteen selvittelyssä opettaja saattaa olla välittämättä luokan
meluisuudesta ja vain opettaa, jolloin opinhaluisilla oppilailta ei ole työrauhaa.
Joskus opettaja saattaa antaa periksi, lopettaa opettamisen ja antaa oppilaiden
meluta. Joskus opettaja vain *huutaa* ja kaikki, häirintään osallistumattomatkin
oppilaat, kuuntelevat huutoa. Joskus opettaja saa "*kohtauksia*" ja *ajaa oppilaan ulos*.

*(...) Ope jatkoi opettamistaan välittämättä melusta ja siitä ettei kukaan pystynyt opiskele-
maan. (seitsemäsluokkalaisten tytön S555 kertomus oppitunnin häirinnästä)*

*(...) ...siinä metelissä ei pystynyt kuulemaan mitä opettaja puhui, vaikka kuinka yritti olla
välittämättä muusta metelistä. Opettajan ääni ei yksinkertaisesti kantanut minun
korviini. (...) Opettaja vain sanoi, saatuaan tarpeekseen, että opiskelkaa sitten itse ja
lopetti puhumisen. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S856 kertomus oppitunnin häirinnästä)*

*(...) Opettaja huuta [sic] minkä kurkustaan saa. Opettaja ei ajattele muita vaan huutaa
vaan ja kaikki muut kuuntelevat huutoa. (seitsemäsluokkalaisten tytön S607 kertomus
oppitunnin häirinnästä)*

Oppilasaineistosta ilmenee, että jotkut oppilaat kritisoivat opettajaa epäjoh-
donmukaisuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta, välinpitämättömyydestä,
joustavuuden puutteesta, avuttomuudesta, kielteisestä asenteesta ja opetus-
menetelmällisistä puutteista. Tämä kritiikki on yhteneväinen Linnakylän (1993)
ja Liinamon ja Kannaksen (1995) tutkimuksien kanssa, joissa oppilaat kritisoivat
opettajia oikeudenmukaisuuden ja kannustuksen puutteesta sekä koulun sääntöjä
oikeudenmukaisuuden puutteesta. Tätä tukee Karin (1977) tutkimus, jossa
ihanneopettajan piirteisiin kuuluivat mm. läheisyys, oikeudenmukaisuus, johdon-
mukaisuus ja opetustaito ja jossa kouluviihtyvyyttä selittivät mm. koulun ilmapii-
rin lämpimyys, iloisuus ja turvallisuus. Perinteisesti kouluissa on opettajilla
myönteisten keinojen käyttö työrauhatilanteiden ratkaisemiseksi ollut harvinaista
(Aho 1980, 4).

Epäjohdonmukaisuus. Epäjohdonmukaisuus ilmenee mm. siten, että opettaja peruu aiemman käskynsä.

(...) Kun oppilas oli alkanut selittelemään opettaja antoi periksi. Opettajien ei olisi pitänyt antaa periksi, vaan vaatia, että oppilaan on tehtävä niinkuin sanotaan. (seitsemäsluokkalaisten tytön S527 kertomus oppitunnin häirinnästä: opettaja käski oppilaan mennä luokasta ulos, mutta oppilas kieltäytyi ja opettaja perui käskynsä)

Yksi tapa olla epäjohdonmukainen on se, että opettaja ei anna rangaistusta tai muuta seuraamusta, vaikka oppilas rikkoo työrauhaa tai koulun sääntöjä. Esimerkiksi kun oppilaat heittelevät opettajaa kumin palasilla, eivät häiritsijät saa johdonmukaisesti rangaistusta: ko. tilanteessa *kenellekään häiritsijälle ei yleensä tapahdu mitään (...)[,] joskus on joku saanut tuntilapun (...)* eli jälki-istuntoa. Tupakoinnista rankaisemisessa on epäjohdonmukaisuutta: toiset opettajat antavat rangaistuksia herkemmin kuin toiset. Sisäkenkien käytön valvonnassa on myös samanlaista epäjohdonmukaisuutta kuin tupakoinnin valvonnassa.

Epäjohdonmukaisuutta ilmenee myös siten, että opettaja uhkaa rangaistuksella, mutta ei kuitenkaan anna sitä.

[Opettaja] uhkaili tälläkin kertaa istumisella, mutta ei anna niitä kuitenkaan. (...) (yhdeksäsluokkalaisten tytön S857 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Jos joku on esim. häirinyt tunnilla, useimmat opettajat vain uhkailevat jälki-istunnolla tms. Vain pari todella toteuttaa uhkauksensa. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S860 avovastaus)

Epäjohdonmukaisuutta käskyn perumisessa voi tulkita esimerkiksi siten, että opettajien vuorovaikutus- ja reflektointitaidot eivät riitä yllättävissä tilanteissa, vaan oppilas kokee opettajan epävarmuuden epäjohdonmukaisuutena. Yksi tulkinta siitä, että opettaja uhkaa rangaistuksella, mutta ei anna sitä on, että opettaja soveltaa epävarmasti behavioristista mallia tilanteen ratkaisuun.

Epäoikeudenmukaisuus. Oikeudenmukaisuuden puutetta ilmentää mm. se, että opettaja kohdistaa seuraamuksen muihinkin kuin häiritsevään oppilaaseen/oppilasjoukkoon.

"Jotkut" oppilaat heittelivät märkiä vessapaperipalloja yläkerrasta alas 8. lk:n aulaan. Paikalle tullut mies opettaja [sic] rupesi karjumaan kaikille aulassa oleville että: - siivotkaa! Hän ei edes ottanut selvää kuka papereita heitteli, vaan määräsi syyttömät oppilaat siivoamaan. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S700 kertomus)

Epäoikeudenmukaisuutta voi tässä tulkita siten, että koulun aikuiset eivät nykyisen koulun kulttuurin puitteissa pysty kohtaamaan oppilaiden yksilöllisyyttä tarpeeksi hyvin. Puutteellinen kohtaaminen johtaa tietynlaiseen oppilaiden esineellistämiseen (ks. Berger & Luckmann 1994, 103-107), jossa piilo-opetus suunnitelma sisältää oppilaille viestin, että hän ei ole yksilöllisesti ainutlaatuinen, vaan vaihdettavissa toiseen oppilaaseen (ks. Broady 1989, 113).

Epäoikeudenmukaista on myös se, että kaikkia oppilaita ei kohdella rangaistusten suhteen samalla tavalla.

On väärin, että jotkut oppilaat saavat myöhästellä jopa tuntejakin, eikä rangaistusta tule. Muille voi helposti tulla tunne, että miksi minun täytyy tulla silloin kuin koulu alkaa ja joku muu tulee milloin haluaa. Ja syy tilanteissa usein on: "En jaksa herätä!", "No en viittä tulla aikasemmin." Tällainen on saatava pois, koska ei töihinkään voi mennä milloin haluaa. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S917 kertomus)

Jotkut lintsaa usein, melkein joka päivää. Sitten kun joku sellainen ihminen lintsaa josta ei heti uskottais lintsavaan hän saa heti jonkun rangaistuksen, taas kun nämä kovat lintsajat saavat ehkä vasta 5 kerran jälkeen. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S712 kertomus)

Epätasa-arvoisia rangaistuksia voi tulkita mm. siten, että koulun kontrollikoneisto ei pysty ottamaan tilannekohtaisesti oppilaita huomioon, vaan koulun aikuiset antavat tietämättään epäoikeudenmukaisia rangaistuksia. Toinen tulkinta on, että odotukset tiettyjä oppilaita kohtaan ovat heidän "häiriköiksi" leimaantumisen jälkeen madaltuneet niin, että ko. oppilailta ei enää odoteta hyvää käyttäytymistä. Kun hyvää käyttäytymistä ei odoteta, menettävät rangaistuksetkin korjaamismenettelyinä arvonsa eikä niitä enää käytetä.

Jotkut oppilaat painottavat oikeudenmukaisuuden toteutumisen tärkeyttä ja arvioivat kriittisesti omaa ja oppilastovereidensa toimintaa sekä opettajien toimintaa.

(...) [Poikien pitäisi] pyytää [sic] anteeksi tai ostaa uusi kynä. (seitsemäsluokkalaisten tytön S607 kertomus oppitunnilla oppilaiden kyniä katkovista pojista)

(...) Me oppilaat yritettiin puhua [tapahtuneesta] opettajille vähän valehdellen eli "ei se asia niin ollu" ja keksittiin omia juttuja tilalle, vähän [sic]. [Olisi pitänyt] kertoa asiat niin kuin ne oli, ettei ope joutuisi naurunalaiseksi, olihan meitä koko luokka vastaan yhtä opea. (kymmenesluokkalaisten tytön S943 kertomus oppitunnin häirinnästä ja sen selvittelystä)

[Oppilas olisi voinut kertoa] (...) rehtorille mitä hän todella teki ja mistä syystä. Ehkä rehtori olisi voinut keskustella asiasta yhdessä kiusaajan ja opettajan kanssa. Näin opettajakin voisi omalta osaltaan parantaa opetustaan kiinnostavammaksi. Kiusaajan täytyy antaa mahdollisuus opettajalle "parantaa tapansa" ja päinvastoin. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S877 kertomus opettajan kiusaamisesta oppitunnilla)

Välinpitämättömyys. Jotkut oppilaat kritisoivat opettajia välinpitämättömyydestä. Esimerkiksi opettaja ei puutu oppilaiden tappeluun, ilkeisiin oppitunnilla tai ulkopuolisten nuorten luvattomaan oleskeluun koulurakennuksessa.

Joustamattomuus. Jotkut oppilaat haluavat, että opettaja olisi häiriötilanteissa joustavampi. Joustamattomuutta on esimerkiksi tupakointirangaistuksissa.

Tupakan poltosta ollaan liian pihviä ja tiukkaa rangaistuksia. Ne ei älyä että oppilaat ei lopeta polttamista tuntilappujen avulla vaan suoraan sanoen lisäävät sitä. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S872 kertomus tupakoinnista välitunneilla)

Joidenkin oppilaiden mielestä myös oppitunteja pitäisi saada joustavammiksi.

[Oppilaskunnan olisi pitänyt] puhua häiriköistä ja yrittää laittaa tunteja joustavimmiksi (...) niin häiritsijöitäkään ei olisi niin paljon. (seitsemäsluokkalaisen pojan S604 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Opettajan auktoriteetin uhmaaminen. Oppilaiden mielipiteistä ilmenee, että opettajan auktoriteetin uhmaaminen on ongelmatilanteissa yleistä. Tämä tulee esille varsinkin oppitunnin häirinnässä. Oppilaat eivät tee niinkuin opettaja käskee tai pyytää.

Olimme koko luokka (...) [yhden aineen] tunnilla jotka ovat yleensä aina semmoisia missä ei ole työrauhaa. Luokan takana oleva oppilas-(poikia)joukko, [sic] aloittivat taas huutelun, kirosanojakin käytettiin ja ym. Niin että opettamisesta ei tullut mitään, eikä tunnista tullut mitään. Opettaja yritti rauhoitella tilannetta ja opettaa mutta he vaan huutelivat koko ajan ettei melkein opettajan sanoista saanut selvää. Sitten he vielä halusivat päästä kesken tunnin pois mutta opettaja esti sen menemällä oven eteen, jottei he pääsisi pois, mutta he keksivät että menevät ikkunasta ja niin he tekivät ja me loput jäimme tunnille loppuun vaikka sitä ei ollut kuin viisi minuuttia jäljellä. (kymmenesluokkalaisen tytön S937 kertomus)

Vanhempien aineistosta tulee myös esille se, että oppilaat uhmaavat opettajan auktoriteettia.

(...) Lapseni kertoman mukaan jotkut oppilaat käyttäytyvät erittäin sopimattomasti opettajia kohtaan: nimittelevät, esim. 'sinutkin huora pitäisi tappaa' ym. (...) Itse olen suorastaan kauhuissani moisista jutuista. (...) (Äidin P695 kertomus)

Oppilaiden kertomuksissa opettajan auktoriteetin uhmaamisesta esimerkkejä ovat oppitunnille tuleminen ja lähteminen oman mielen mukaan, opettajalle haistattaminen, röyhkeä opettajan puheen häirintä, röyhkeä tottelemattomuus, opettajan kehoituksille nauraminen ja opettajan *päin naamaa huutaminen*. Joskus oppitunnin häirintä on opettajan kiusaamista.

(...) ...kaikki põlisevät, siis puhuvat. Luokan edessä istuu 3 vähemmän häiritsevää oppilasta ja opettaja opettaa heitä. Aina jossain välissä opettaja huomauttaa "OLKAA HILJAA!" Kukaan ei reagoi. Opettaja jatkaa opetusta 3:lle oppilaalle. Sitten eräs kysyy opettajan paidasta, että mistä hän on sen saanut. Opettaja vastaa, että kirpputorilta. Kaikki rupeavat nauramaan, jopa 3 vähemmän häiritsevää oppilasta. Opettaja menee hämilleen. Naurun loputtua hän jatkaa taas opetusta 3:lle oppilaalle. Luokka rupeaa riehumaan entistä enemmän ja kaksi poikaa tappelee. Opettaja ei tee mitään. Kellot soivat kotiin ja kaikki ryntäävät luokasta pois. PS: tapahtuu jokaisella (...) [kyseisen aineen] tunnilla. (kahdeksaluokkalaisen tytön S676 kertomus)

Oppilaat häiritsevät (...) tuntia riehumalla ja kiusaavat opettajaa mm. haukkumalla häntä ja heittelemällä häntä kummin palasilla. (kahdeksaluokkalaisen tytön S695 kertomus)

Oppilaat saattavat pilkata opettajaa. *Sijaiset* ovat erityisen alttiita kiusaamiselle. Sijaisopettajan kohtelu voi oppitunnilla olla niin kovaa, että tämä on itkuun purskahtamaisillaan. Yksi oppilas kertoo tunteneensa sääliä tällaista *sijaista* kohtaan.

Avuttomuus. Opettaja on joskus avuton häiriötilanteissa. Lähinnä avuttomuus ilmenee kyvyttömyytenä saada *tarpeeksi hyvää kuria luokkaan*.

Pari ihmistä myöhästelee aina joskus. Sitten osa porukasta rupee huutaan "myöhästymismerkintä" ym. Ope on siinä vaiheessa ihan paniikissa. (...) Opet vaan sanoo myöhästyjille että enää ei [sic] saa [myöhästyä] (...). Riehujiille [opet sanoo] että jos vielä enemmän riehutte, tulee tunti jälkkää. (...) Ne sanoo vaan jätkille kauheen lempeesti alkää viittikö riehuu. (...) [Niiden pitäs] sanoo lujasti, siis yhtä lujasti kuin likolleki, et lopettakaa toi riehuminen! (seitsemäsluokkalaisten tytön S528 kertomus oppitunnin häirinnästä)

(...) Opettaja (luokanvalvoja) ei ole ainakaan tietääkseni puuttunut (...) [oppilaan luvattomiin poissaoloihin] kunnolla, johtuen ehkä "rohkeuden" puutteesta kyseistä henkilöä kohtaan. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S917 kertomus luvattomista poissaoloista)

Henkilökunta-aineistosta ilmenee, että opettajat itsekin tuntevat aika ajoin itsensä avuttomiksi ongelmien kanssa. Joskus häiriötilanteeseen ei saada aikaan muutosta, vaan häiriöt voivat jatkua jopa vuosia.

(...) Pojista valittaa jokainen opettaja. Mitään ei voi tehdä. Olemme avuttomia, koska heille on kehittynyt tällainen tyyli olla koulussa ja he pitävät sen itselleen kuuluvana ja sivuuttavat kaikki muut oppilaat ja heidän opiskelurauhansa. (...) Tunnin aiheesta ei jäänyt mitään kenenkään päähän. Tuskin heistä juuri kukaan, siis koko luokasta, pystyi tiedostamaan, mitä minä aion opettaa. Tunti oli täysin muutaman pojan hallitsema ja määräämä, ja niin on ollut jo kolmatta vuotta. (Naisopettajan T88 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Oppilasaineiston mukaan ongelmien ratkaisussa on koko koulu joskus avuton. Esimerkiksi tupakointiongelmaa ja ulkokenkien sisäkäytön ongelmaa ei ole ratkaistu.

Jotkut oppilaat tupakoivat välitunneilla. (...) Ei sitä ole selvitetty koska opettajat ei ole voineet estää tupakoivia oppilaita menemästä välkällä tupakalle. (seitsemäsluokkalaisten tytön S567 kertomus)

Kielteinen asenne. Muutamat oppilaat ehdottavat opettajalle myönteisempää asennetta. Myönteisyyden vaatimuksen voi tulkita haluksi saada opettaja enemmän kannustamaan koulutyötä ja haluksi saada lämpimämpi ja iloisempi oppimisympäristö (ks. Aho 1980, Linnakylä 1993, Liinamo & Kannas 1995, ks. myös Kari 1977).

Yhden näkökulman mukaan oppilaille pitäisi saada myönteisempi kuva koulunkäynnistä, sillä nyt jotkut oppilaat kokevat kielteisenä kaiken, mikä liittyy kouluun. Myönteisyyttä on esimerkiksi oppitunnilla opettajan mielenkiintoinen opetus ja hyväntuulisuus. Opettajan tulisi olla mm. mukava, kiva, hauska, iloinen. Yhdestä opettajasta oppilas sanoo, että tähän pitäisi saada myönteistä eloa, koska tunnit ovat tylsiä ja tämä tympäsee oppilaita. Hän jatkaa kuitenkin että nyt tunnit ovat vähän rauhoittuneet ja opekin jo joskus nauraa. Yhden näkökulman mukaan opettajan kielteiseen asenteeseen kuuluu mm. epäystävällinen suhtautuminen ei-toivotusti käyttäytyvään oppilaaseen, esimerkiksi oppilaan halveksiminen sekä oppilaalle vinoilu ja vittuilu.

Hän (=luokanvalvoja, AN) on jutellut oppilaan kanssa mutta on epäystävällinen oppilasta kohtaan...näyttää siltä (...) että opettaja (=luokanvalvoja, AN) halveksii "Häirikköä". Luokanvalvojan tulisi ilmottaa kotia ja jutella oppilaan kanssa ystävällisesti ja selvoittaa tilanne kunnolla! (yhdeksäsluokkalaisten tytön S913 kertomus oppitunnin häirinnästä)

3.3.3 Vanhempien näkemyksiä

Osa vanhemmista tukee koulun tapoja ratkaista ei-toivottua käyttäytymistä. He esimerkiksi antavat tukensa rehtorin tavalle kutsua oppilaat massakoontumiseen auditorioon ja pitävät jälki-istuntoa oikeana ratkaisuna. Oppilaan pitää mm. tunnustaa ja parantaa tapansa. Jotkut vanhemmat esimerkiksi ovat sitä mieltä, että oppilaan pitää olla alisteinen opettajan auktoriteetille ja koulun säännöille. Jotkut vanhemmat vaativat oppilaalta kuuliaisuutta opettajalle ja/tai koulun säännöille, vaikka eivät hyväksyisikään opettajan toimintaa tilanteessa.

Vanhemmat kritisoivat kielteisesti mm. opettajan opetustapaa, asennetta työhön, vuorovaikutustaitoja ja opettajan auktoriteetin riittämättömyyttä. Kriitikissä erottuu kaksi näkökulmaa. Toisaalta vanhemmat korostavat kurin- ja järjestyksenpidon taitojen tärkeyttä, toisaalta vanhemmat korostavat opettajan vuorovaikutustaitoja sekä oppilaan yksilöllisyyden huomiointia.

Jotkut vanhemmat kritisoivat opettajia välinpitämättömyydestä puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen. Yksi äiti kertoo, että hänen tyttärensä myöhästelyyn ja luvattomiin poissaoloihin ei koulussa kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

(...) Tytär on ollut 3 vuotta kyseisessä koulussa ja paljon myöhästellyt, miltei joka viikko 2-3 kertaa, tuntuu kuin koulu hyväksyisi sen. Minä en hyväksy. Poissa oloista [sic] välittömästi kysely kotiin. (Äidin P871 kertomus tyttären myöhästelystä ja luvattomista poissaoloista)

Luokanvalvojan olisi pitänyt kiinnittää huomio myöhästelyihin muutaman kerran jälkeen ja puuttua asiaan. Nyt näin ei ole käynyt, vaan tytär on jatkanut äidiltään salassa luvatta poissaolemista. Koulusta ei ole tullut äidille mitään selitystä tyttären tilanteesta, vaan pelkkä poissaoloilmoitus. Äiti ei ole allekirjoittanut sitä, koska hän ei ole saanut koululta tarkempaa tietoa tapahtumista. Äidin mukaan, jos koulu ei puutu luvatta poissaolemiseen, ajattelevat oppilaat, että se on sallittua ja jatkavat sitä.

Yksi äiti kertoo, että vaikka neljä tyttöä jatkuvasti häiritsee oppituntia, ei tilannetta ole selvitetty. Luokanvalvoja eikä muukaan opettajakunta äidin mielestä ole ottanut tilannetta tosissaan.

(...) Luokanvalvoja kertoi näiden tyttöjen rötöstelystä (vieläpä hieman naureskellen) ja vakuutteli, jotta meidän oma tyttömme ei ole vaarassa luisua tähän joukkoon. (Äidin P733 kertomus neljän tytön oppitunnin häirinnästä)

Äidin mielestä luokanvalvojan *tehtävä on* [sic] *ottaa asia vakavasti ja hoitaa se kuntoon keinolla millä hyvänsä!!*.

Jotkut vanhemmat ovat sitä mieltä, että koulussa eivät opettajat kiinnitä tarpeeksi huomiota tupakointikiellon valvontaan ja että on epäjohtonmukaista tehdä ensin sääntöjä ja sitten olla valvomatta niitä.

(...) Ja ihmettelen miten koulussa voi polttaa tupakkaa jos asiaa valvotaan. Olen itse nähnyt oppilaita välitunnilla tupakka [suussa] koulun nurkalla mutta eipä vain näkyneet valvovaa opettajaa. Turha tehdä sääntöjä jos niitä ei valvota. (...) (Äidin ja isän P528 kertomus)

Yksi äiti ehdottaakin, että kieltö tulisi voimaan valvotusti ja jos ei kieltöä voida valvoa, tupakointi sallittaisiin *johonkin nurkkaan* rakennetulla tupakkapaikalla.

Osa vanhemmista on sitä mieltä, että myös opettajan vuorovaikutustaidot, esimerkiksi *tyyli opettaa*, saattavat aiheuttaa oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Esimerkiksi oppitunnilla opettaja on joskus kyynisesti vinoillut oppilaalle, jolloin tämä on käyttäytynyt häiritsevästi. Oppilaiden häiriökäyttäytymisen synnyssä voi olla merkittävää *eräiden opettajien opetus- ja kasvatustaitojen jälkeensä jääneisyys* ja tämän ajatuksen esittänyt äiti ehdottaa, että opettajan opetustyön sujumista seurattaisiin koulussa paremmin. Toinen äiti ehdottaa, että johtokunta tekisi tällaista opettajan opetustyön seuranta.

Joidenkin vanhempien mielestä oppitunnit voivat mm. opettajajohtoisuuden vuoksi olla pitkästyttäviä: *oppilaat uneksivat, puuhailevat omiaan tunnilla*. Tähän ehdottavat yhdet vanhemmat *lääkkeeksi omatoimisuutta enemmän oppimistapahtumaan [ja] elävämpää opetusta*.

Opettaja voi olla käytökseltään *ärsyttävä*. *Joillakin opettajilla on kielen käytössä toivomisen varaa*. Yksi äiti pohtii, onko Vuorelan koulussa joitakin *loppuunpalaneita* opettajia ja pitäisikö heitä motivoida, sillä *opettajan pitäisi saada oppilas innostumaan*. Hänen kokemuksensa on, että ko. opettajat *eivät hallitse tilanteita*.

Osa vanhemmista painottaa opettajan ja oppilaan lämpimän vuorovaikutuksen tärkeyttä: *Opettajat voisivat olla ihmisiä ja kertoa oppilaille omat tunteensa häiriötilanteessa* ja oppilaan opiskelu voisi hiukan enemmän olla oman opettajan kanssa olemista ja tutustumista.

Positiivisuutta autoritaarisyyden sijaan toivovat muutamat vanhemmat. Yksi äiti kertoo oman lapsen sopimattoman kielenkäytön ja koulun sääntöjen vastustamisen selvittelystä. Hänen poikansa viivytteli käytävällä opettajan mielestä. Omasta mielestään poika ei viivytellyt, vaan toimitti asioitaan, esimerkiksi WC:ssä käyntiä. Opettaja käyttäytyi hyökkäävästi tilanteessa, josta *seurasi pojan sopimaton kielenkäyttö ja vastustus (...) jopa koulun sääntöjä vastaan*. Poika kertoi kotona tapahtuneesta. Koulusta otti miesopettaja yhteyttä ja sanoi, että pojalla oli ollut sopimatonta kielenkäyttöä ja häirintää jo jonkun aikaa. Äiti sopi opettajan kanssa palaverista, jossa olisi mukana rehtori, ko. miesopettaja, äiti ja poika. Palaverissa asia selvitettiin, mutta äiti olisi kaivannut palaveriin positiivisempaa henkeä, nyt se oli liikaa pojan syyttelyä ilman että pojalla olisi ollut tarpeeksi mahdollisuutta sanoa oma mielipiteensä. Äiti toivoo myös, että miesopettaja ei alun perin tilanteessa olisi käyttäytynyt niin *tunneperäisesti reagoiden*, vaan *järkevämmiin ja positiivisesti*. Tässä kertomuksessa voi nähdä opettajan soveltaneen syyseuraus-logiikkaa ja äidin halunneen tilanteen myönteistä uudelleenmäärittelyä.

Osa vanhemmista pitää opettajaa avuttomana ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisussa. Yksi äiti kertoo opettajan avuttomuudesta oppitunnin häirinnässä. Poika oli kertonut hänelle, että *ope oli avuton saamaan otetta tunnin kulkuun* ja että siksi he oppilaat *kiusasivat* opettajaa. Äitikin on saamiensa tietojen pohjalta sitä mieltä, että *opettaja ei osannut käsitellä poikia*. Toinen äiti kertoo, että hänen lapsensa haluaa toiseen luokkaan, koska opettaja ei mahda työrauhahäiriöille mitään. Muutamat vanhemmat sanovat, että heidän lapsensa valittavat työrauhan puutteesta oppitunneilla. Kahdessa kertomuksessa eri vanhemmat kertovat samasta koulun joulujuhlasta, jota oppilaat häiritsivät. Opettajat olivat vanhempien mielestä tilanteessa avuttomia.

Ollessani Vuorelan yläasteen joulujuhlassa (...) oli hämmästyttävää seurata takimmaisissa penkkiriveissä olleiden oppilaiden levottomuutta ja keskittymiskyvyttömyyttä, jopa ohjelmasuoritusten häirintää. Oppilaat vihelsivät, tömistelivät jalkoja lattiaan ja ääntelivät. Tekisipä mieli sanoa, eläimellisesti. On järkyttävää huomata, että tämänpäivän nuorisolla ei ole alkeellistakaan käsitystä käytöstavoista eikä keskittymiskykyä. Asiaa ei mielestäni voi laskea lapsellisuuden tiliin, ovathan he sentään 13-16 -vuotiaita. (...) (Äidin P837 kertomus)

(...) Juhla oli kahdessa erässä ja lapsemme oli esiintymässä kummassakin. Ensimmäisessä juhlassa olivat oppilaat pitäneet niin kovaa meteliä ja häirintää että esittäjillä ei ollut itku kaukana (...). Toisessa juhlassa rehtori jo varoitti häirinnästä. Meteliä, viheltelyä ja buuaamista kyllä kuului. Se myös häiritsi koska ei oikein saanut ohjelmasta selvää. (...) (Äidin ja isän P528 kertomus)

(...) Opettajat pitivät pahimpia häiriköitä olkapäistä kiinni ja yrittivät kuiskutella ohjeita heidän selkiensä takana. Tilanne oli varmasti opettajien kannalta hankala, koska heitä ei ollut tarpeeksi monta, että jokaisen häirikön selän taakse olisi riittänyt valvoja. [Oppilaiden toiminta tilanteessa] taisi rajoittua vastaansanomiseen ja irvistelyyn. (...) (Äidin P837 kertomus)

(...) Mainitsin jo aikaisemmin ihmettelyni. Mutta silti ihmettelen miksi oppilaita ei saada olemaan hiljaa ko. tilanteissa[.] Oli sitten joulujuhla tai kevätjuhla tilanne on sama. Nuoret ovat kumminkin niin isoja että osata pitäisi. (...) (Äidin ja isän P528 kertomus)

(...) Vähintä mitä [luokanvalvoja] ko. tilanteessa voi tehdä, on puhuttelun pitäminen, joka kuitenkin lienee hyödytöntä. (...) Mennyttä tilannetta ei tekemättömäksi saa. Tulevia vastaavia tilanteita on varmasti syytä [opettajakokouksissa] pohtia ja varmasti on pohdittukin, mutta keinot taitavat olla vähissä. (...) (Äidin P837 kertomus)

Yksi merkki opettajan ja koulun avuttomuudesta on se, että tilanne, esimerkiksi oppitunnin häirintä, on jatkunut todella kauan.

Pahinta tässä on, jotta tilannetta ei ole 1,5 vuoden aikana saatu korjaantumaan. (...) (Äidin P733 kertomus neljän tytön oppitunnin häirinnästä)

Yksi äiti toivoo, että opettaja olisi *oppilaan ohjaaja*, jolloin oppilas ymmärtäisi asiat helpommin, koska kokisi opettajan kanssa keskustelun ohjaukseksi. Yksi isä ehdottaa, että opettajien koulutuksessa tulisi ihmissuhdetaidot huomioida tiedollisten ominaisuuksien yläpuolelle ja laittaa jäykät "virkamiesmäiset" opettajat pois varhaisnuorten opettamisesta. Yksi äiti ehdottaa opettajille lisäkoulutusta lapsen kehityksen vaiheista, esimerkiksi murrosiästä. Jotkut vanhemmat haluavat että opettaja antaisi oppilaille enemmän *tapakasvatusta: hyviä tapoja, vuorovaikutukseen ohjaamista, oppilaan kasvamista yhteisöön*.

Vanhemmista jotkut ehdottavat opettajille mm. parempaa oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottoa ja huomion kiinnittämistä oppilaan motivointiin. Opettajien tulisi enemmän käyttää oppilaskeskeisiä työtapoja, esimerkiksi ryhmätöitä, eriyttämistä sekä mahdollisuutta *orientoitua jo yläasteella harrastuksen tai ammatin suuntaan*. Kaikilla oppilailta pitäisi olla mahdollisuus olla hyvä jossain. Koulussa henkilökunta ei kannusta oppilasta tarpeeksi, joten oppilaan ohjausta ja huomiointia tulisi lisätä. Oppilaan onnistuessa hänelle tulee antaa hyvä palaute ja oppilaan epäonnistuessa häntä tulee rohkaista. Yksi äiti on sitä mieltä, että koska koulu on oppilaan työpaikka, niin työn pitäisi olla hauskaa, jotta oppilas

viihtyisi koulussa. Jotkut vanhemmat huomauttavat, että oppilasryhmien pitäisi olla pienempiä, jolloin opettajilla olisi *enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden*.

3.4 Kun ongelmien katsotaan johtuvan rakenteellisista seikoista

Henkilökunta ja vanhemmat tuovat esille rakenteellisia seikkoja, jotka saattavat heidän mielestään olla syinä oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Näitä seikkoja ovat esimerkiksi opetusryhmän koko ja heterogeenisyys, liian vähäinen oppiaineiden valinnaisuus, tuntiresurssien (esim. erityisopetus- ja tukiovetus-resurssit) riittämättömyys, kouluterveydenhuollon ja psyykkisen oppilashuollon resurssien riittämättömyys, opettajien tietopohjan riittämättömyys, opettajien työjärjestelyt, koulun virkarakenne, henkilökunnan yhteistyön organisointi, asuinalueen sosiaalinen status sekä maanlaajuisesti huono yhteiskunnallinen tilanne.

Kaikki haastatellut henkilökunnan jäsenet ovat yhtä mieltä siitä, että koululla pitää olla enemmän resursseja ongelmien ratkaisuun. Rahaa pitäisi saada enemmän käytettäväksi *joihinkin kunnollisiin isompiin hankkeisiin tai uusiin virkoihin*. Henkilökunta työskentelee *aika lailla (...) kykyjensä ääri rajoilla*. Opettajat ovat *aika stressaantuneita* eikä ole oikein, että heille *näissä olosuhteissa* esitetään *mitään uutta ja ylimäärästä*. Jos opettajia kuormitetaan enemmän, saattaa tilanne mennä huonommaksi. Kun opettajilta *loppuu kestävyys, niin (...) romahtaa koko systeemi* ja ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat kaatuvat tällöin yhä enemmän kunnan *sosiaali- ja terveyspuolelle*. Jos koulu viestisi sosiaali- ja terveyshenkilöstölle, että *me hoidetaan opetustehtävää, ottakaa ja hoitakaa te nää, jotka syrjäytyy*, joutuisi sosiaali- ja terveyshenkilöstö *aika lujille*. Vanhemmat pohtivat mm., onko opettajille työn puolesta järjestetty lisäkoulutusta tai työnohjausta, tulisiko luokanvalvojan tunteja olla enemmän sekä sitä, että *koska ala-asteen luokat hajoaa* eikä oppilaalla ole *omaa kiinteää* luokkaa eikä *omaa opea*, joten *oppilaat ovat kuin heitteillä kaiken aikaa*. Opettajat vaihtuvat tunnista toiseen ja opettajia on liian suuri määrä oppilasta kohti. Luokasta toiseen kulkeminen saattaa aiheuttaa levottomuutta. Koulu on joidenkin vanhempien mielestä liian suuri.

Yksi henkilökunnan näkökulma on, että koulun virkarakenteen muuttaminen on yksi edellytys koulun kehittämiselle. Nykyisin eri aineen opettajia on niin paljon, että *on niin paljon eri (...) ihmisiä tän oppilaan ympärillä, ett se on tämmöstä pirstaleista*. Oppilaalla tulisi olla vähemmän opettajia. Eri oppiaineita voisi yhdistää ja yksi opettaja opettaisi useampia aineita.

Oppilashuollon resurssien riittämättömyydestä löytyy esimerkki yhdestä johtokunnan kokouksesta tutkimuslukuvuodelta. Kokouksessa päätetään, että rehtori laatii oppilashuollon järjestämisestä kirjeen ja lähettää sen kaikkien johtokuntien valtuuttamana kunnan sosiaali- ja terveysvirastoon. Kirjeessä todetaan, että fyysisen oppilashuollon tilanne on huolestuttava *lähinnä kouluterveydenhuollon määrällisen ja laadullisen riittämättömyyden vuoksi*. Psyykkisen oppilashuollon tilanne on parempi, mutta alueella pitää olla vakituinen oma kuraattori, joka toimii linkkinä eri koulujen välillä ja *hallitsee ala-yläasteen sekä yleis- ja erityisopetuksen tasonkohdista johtuvat ongelmat*.

Yksi henkilökunnan näkemys oppitunnin häirinnän synnystä on se, että ryhmät ovat aivan liian suuria ja hirmusen heterogeenisiä. Joukossa on niitä, jotka ei kerta kaikkiaan pysty oppimaan. Yksi ratkaisu oppilaiden motivaatio-ongelmaan voisi olla suurempi valinnaisuus, nyt on liian paljon semmosta, että on pakko semmonen tietty teoriapaketti käyä läpi. Valinnaisuuden hyvä puoli olisi se, että oppilaalla silloin ei kenties ois tarvetta ihan niin paljon sitten osottaa mieltä siitä, että pitää oppia semmosta vielä, mikä ei kiinnosta.

Erityisopetus- ja tukiopetusresursseja ei henkilökunnan aineiston perusteella ole kovin paljon. Opettajien toisilleen antaman henkisen tuen lisäksi tarvitaan lisää käytännön konkreetteja toimenpiteitä, esimerkiksi tunti- ja muita resursseja. Opettajien työaika on yksi este. Yksi näkemys on, että opettajilla tulisi olla kokonaistyöaika, jolloin aikaa yhteistyöhön olisi enemmän.

Kunnan koululautakunnan tekemät resurssien leikkauspäätökset ovat kohtalokkaita juttuja.

(...) ...koululautakunta päättää että ne leikkaa erityisopetuksen tunteja vaan tost pois. (...)
 ...ne seuraamukset on aika (...) kauaskantoisia jo sitten. Ett jos jostain säästetään, niin
 (...) ei kyllä koulutuksesta kannattas säästää. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Henkilökunnan joukossa koulun työyhteisöä pidetään onnistuneena: *kiva työyhteisö*. Edellytys henkilökunnan aineiston mukaan kehittämiseksi koulussa on se, että siellä on ollut *tämmönen myönteinen tunnelma, oppilaita arvostetaan ja niiden eteen halutaan tehdä töitä*. On ollut *monenlaisia projekteja ja on semmonen 'yhteen hiileen puhaltamisen' tunnelma*. Yhden näkemyksen mukaan olisi tärkeää, että tämä tunnelma jotenkin *organisoidais* koulun kehittämiseksi, esim. yt-ajalla otettaisiin enemmän esille ei-toivotun käyttäytymisen kohtaamiseen liittyviä asioita. Yt-aika tuntuu kuitenkin olevan varattu oppiaineen opettamista koskeviin asioihin. Vuorovaikutustaitojen oppimiseen tarkoitettun ajan organisoiminen koulussa on yhden näkemyksen mukaan arvokysymys: esimerkiksi yhteistä aikaa, yt-aikaa ja VESO-päiviä pystytään suuntaamaan em. asiaan, *jos vaan halutaan*.

Osa opettajien uupumuksesta katsotaan johtuvan asuma-alueen luonteesta.

(...) Että kyllähän (...) kun aattelee just tuota meidän aluetta, niin onhan se sillai, [että] siellä asuu erityisesti perheitä, [joissa on] äitiä ja lapsia. Niistä isät puuttuu ja se on sosiaalisesti sillai aika rankkaakin varmaan niillä perheillä. Ja se uupuminen sitten: kuunnella niitten (...) perheen stooria ja näitten nuorten kohtaloita, niin kyllähän se on kauheen kuluttavaa. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Jotkut vanhemmista kiinnittävät huomiota koulun ja ympäröivän asuinalueen rakenteellisiin seikkoihin ei-toivotun käyttäytymisen synnyssä. Yhden äidin mielestä se, että koulu suunniteltiin liian suureksi, oli *yhtä lyhytnäköistä ja vastuuntunnotonta suunnittelua kuin koko [koulua ympäröivässä] asuntoalue-suunnittelussa*, jota leimaa liiallinen kunnan vuokra-asuntojen rakentaminen pienelle alueelle. Vuokra-asuntoaluetta pidetään levottomana. Yksi isä viittaa samaan seikkaan: ei-toivottu käyttäytyminen johtuu mm. *alueen sosiaaliluokasta*

Yksi oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tuleva näkemys on, että *yhteiskunnan turvattomuus* heijastuu kouluun. Esimerkiksi maanlaajuinen työttömyys vähentää oppilaan uskoa tulevaisuuteen. Myös jotkut vanhemmat löytävät syyn ei-toivottuun käyttäytymiseen yhteiskunnan *yleisestä pahoinvoinnista*, joka

heijastuu oppilaan kotiin ja oppilaaseen. Nykyään on kiire, *elämme kilpailuyhteiskunnassa jossa kaupallisuus ja mainonta* vallitsevat.

3.5 Yhteenveto

Esitän ensin tiivistelmän luvun 3 sisällöstä ja sen jälkeen teen yhteenvedon.

Tiivistelmä. Vuorelan kouluympäristö määrittelee ongelmatilanteen hyvin usein oppilaasta ja /tai oppilaan kotioloista johtuvaksi. Oppilaiden ja henkilökunnan (esim. OHR) tavassa määritellä ongelmia on eroa. Syy näkeminen opettajan toiminnassa tai koulun säännöissä on yleisempää oppilaiden keskuudessa kuin henkilökunnan keskuudessa.

Oppilaatkin kuitenkin määrittelevät häiriötilanteen yleisesti oppilaan ongelmaksi. Yksi keskeinen motiivi ei-toivotulle käyttäytymiselle oppilaiden mielestä on ko. oppilaan huomion tarve. Toinen syy on koulunkäynnin motivoimattomuus. Oppilaat myös mainitsevat oppilaskohtaisiksi syiksi sellaisen oppilaan persoonan, joka on altis häiriökäyttäytymiselle.

Sekä henkilökunnan, oppilaiden että vanhempien keskuudessa painotetaan oppilaan kotiolojen merkitystä ei-toivotussa käyttäytymisessä. Yleinen mielipide on, että kotivaikeudet heijastuvat kouluun. Vanhemmat painottavat ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan vanhempien välinpitämättömyyden ja kasvatustaitojen puutteiden merkitystä oppilaan vaikeuksien synnyssä.

Oppilashuoltoryhmää pidetään koulussa tarpeellisena. Ongelmien ratkaisusta keskusteltaessa oppilashuoltoryhmässä toistuvat säännöllisesti seuraavat teemat: 1)tilannekartoitus, 2)oppilaan piirteiden ja toiminnan kuvailu, 3)mitä koulussa on tehty ongelman ratkaisemiseksi, 4)mitä koulussa on päätetty tehdä ongelman ratkaisemiseksi, muttei vielä ole tehty, 5)mitä koulussa pitäisi tehdä ongelman ratkaisemiseksi, 6)yhteenvedon tekeminen/tekemättä jättäminen.

Oppilashuoltoryhmäaineistosta nousee esille ongelmakeskeinen oppilasta arvioiva diskurssi. Ongelma nähdään oppilaan ongelmana. OHR ratkaisee ongelmia juurikaan miettimättä, miten ongelmien ratkaisuun voisi päästä muuttamalla koulua, vaan ratkaisee ongelmia kohdistamalla muutosvaatimukset oppilaaseen, luokkaan, oppilaan perheeseen tai koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin (esim. nuorisokoti, lastenpsykiatrisen hoitolaitos, yms.). Kokoukset ovat pääasiassa korjaavaa ongelmallisten oppilastapausten käsittelyä. Korjataan toimintaan liittyy tässä-ja-nyt -konkreettisuus; ryhmä toimii silloin, kun tulee ongelmia eli on tavallista, että ongelmia pitää jo olla olemassa, ennenkuin yhteistyötä tehdään. Ennaltaehkäisevät asiat ovat vähemmistönä.

Ryhmäläiset tuovat oppilaasta esille selvästi enemmän kielteisiä kuin myönteisiä puolia ja korostavat enemmän oppilaan heikkouksia kuin vahvuuksia. Ryhmä kertoo oppilaiden toiminnasta enimmäkseen kielteistä. Joskus ryhmän toiminnassa syntyy oppilastapausta käsitellessä itseään toteuttava ennuste. Yksi hallitseva keskusteluteema on vanhempien avuttomuus.

Viiden kokouksen keskustelutavat oppilaan ongelmista ja niiden ratkaisusta voi jakaa kolmeksi tyyppiä: Tyyppi 1: Ryhmä pysyy asiassa, keskustelee toimenpiteistä ja tekee päätöksiä, tyyppi 2: Ryhmä "hyppää" välillä puhumaan toisesta

asiasta, keskustelee toimenpiteistä ja tekee päätöksiä ja tyyppi 3: Toimenpiteet "jäivät ilmaan". OHR:n toiminnassa on epätarkoituksenmukaista byrokraattisuutta. Tämä heijastuu mm. siten, että kolmasosa käsiteltävistä asioista "jää ilmaan" eli tapauksien ratkaisemiseksi ei päätetä tehdä toimenpiteitä, vaikka OHR:n krooninen aikapula vaatisi ajankäytön keskittämistä ongelmien ratkaisuun. Toinen byrokraattisuuden piirre on kehämäinen keskustelu: mitä tehdä ongelman ratkaisemiseksi -> oppilaan piirteiden ja toiminnan kuvailu -> mitä tehdä ongelman ratkaisemiseksi->oppilaan piirteiden ja toiminnan kuvailu, jne. Kehämäisessä keskustelu ei ole OHR:n aikaresurssien käytön kannalta kovinkaan tarkoituksenmukaista.

Ryhmä arvioi ulkopuolisten tahojen toimintaa. Suhtautuminen vanhempiin on tietyllä tavalla samanlainen kuin oppilaaseen. Ryhmä haluaa vanhempien ajattelevan, mitä he voisivat tehdä toisin, mutta se ei pohdi, mitä ryhmä tai koulu voisi tehdä toisin. Ala-asteen organisatoriseen rakenteeseen kohdistuu myös muutospainetta. Ryhmä arvostelee ulkopuolisia sijoituspaikkoja ja haluaa niiden muuttuvan. Opettajan toiminta tai persoona ovat joskus ongelmien aiheuttajia. Henkilökunta-aineistossa opettajaan liitettyjä syitä ovat huono *tyyli* opettaa ja hallita luokkahuonetta sekä kyvyttömyys nähdä opetustilanne kokonaisvaltaisesti myös kasvatus- eikä vain opetustilanteena. Ongelmanratkaisun epäjohtomukaisuus on henkilökunta-aineistossa opettajiin liitetty kielteinen asia; jotkut opettajat pitävät tiettyä käyttäytymistä häiriökäyttäytymisenä ja puuttuvat siihen, toiset taas ymmärtävät tilanteen muuna kuin häiriönä eivätkä puutu siihen. Lisäksi jotkut henkilökunnan jäsenet eivät pidä ongelmanratkaisusta tehdyistä sopimuksista kiinni.

Oppilailla on paljon huomautettavaa opettajien toiminnasta ongelmatilanteissa, mutta toisaalta oppilaiden keskuudessa annetaan paljon tukea opettajan toiminnalle ja auktoriteetille. Oppilaat kritisoivat kielteisesti joidenkin opettajien huonoja vuorovaikutustaitoja, liiallista kontrollointi-intoa sekä kielteistä asennetta opetustyöhön. Joidenkin opettajien löysää kuria kritisoidaan. Joidenkin opettajien opetustaitoa arvostellaan; tunnit ovat pitkäväteisiä. Oppilaat tuovat kertomuksissaan esille, että opettajan auktoriteetin uhmaaminen on yleistä ja joskus opettajaa jopa kiusataan.

Vanhemmat keskuudessa on sekä ymmärtämystä opettajia kohtaan että kielteistä kritiikkiä. Osa vanhemmista arvostaa opettajan auktoriteettia ja haluaa, että koulussa on tarpeeksi kova kuri. Osa vanhemmista arvostelee opettajan vuorovaikutustaitoja ja ehdottaa opettajille myönteisempää asennetta ja oppilaan yksilöllisyyden parempaa huomioon ottamista.

Ongelmien katsotaan osaltaan johtuvan rakenteellisista seikoista. Näitä seikkoja ovat esimerkiksi opetusryhmän koko ja heterogeisuus, liian vähäinen oppiaineiden valinnaisuus, tuntiresurssien riittämättömyys, oppilashuollon resurssien riittämättömyys, opettajien tietopohjan riittämättömyys, opettajien työjärjestelyt, koulun virkarakenne, henkilökunnan yhteistyön organisointi, asuinalueen sosiaalinen status sekä maanlaajuisesti huono yhteiskunnallinen tilanne.

Yhteenveto. Vuorelan ongelmanratkaisuprosessit on luotu historiallisesti kouluväen vuorovaikutuksessa ja kouluväen vuorovaikutuksen kautta ko. prosesseja myös ylläpidetään. Työrauhahäiriöiden vallitsevaksi tilanteen määrittelyksi pn

Vuorelassa vakiintunut määrittely oppilaan ongelmaksi ja vallitsevaksi ratkaisutavaksi on vakiintunut oppilaaseen kohdistuvien toimenpiteiden käyttö. Tulkitsen, että oppilaan näkeminen työrauhahäiriöiden syynä on vakiintunut lähes itsestään selvänä pidettäväksi, kyseenalaistamattomaksi pääkäytännöksi. Useimmat Vuorelaan tulevat uudet työntekijät ja uudet oppilaat sosiaalistuvat tilanteen määrittelyyn oppilaan ongelmaksi ja näin omalta osaltaan ylläpitävät Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuria. (Ks. Berger & Luckmann 1994, Burr 1995, 1-16.)

Vuorelassa on sen historian aikana kouluväen vuorovaikutuksessa päädytty antamaan oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle tiettyjä, mahdollisimman monen työntekijän jakamia merkityksiä. Näistä merkityksistä on syntynyt Vuorelan työrauhahäiriöiden ongelmanratkaisukulttuuri. Tämä merkityksenanto on totunnaistunut ja ongelman määrittely oppilaan ongelmaksi on hiljalleen tullut rutiininomaiseksi päästrategiaksi, jotta koulun työntekijät voisivat järjestää ja järjkeistää ei-toivotun käyttäytymisen osaksi työtään. OHR:ssä tämä totunnaistuminen ja rutiininomaisuus tulee esille ryhmän ongelmakeskeisessä oppilasta arvioivassa diskurssissa. Vuorelan työntekijöiden täytyy pystyä "tulemaan toimeen" työrauhahäiriöiden kanssa eli heidän täytyy antaa ei-toivotulle käyttäytymiselle sellaisia merkityksiä, jotka pitävät heidän työtoimintansa tietyllä johdonmukaisuudella "kasassa". (Ks. Berger & Luckmann 1994, 29-30.)

Skrticin (1997, 50-52) mukaan perinteisesti kasvattajien perususkomuksia ovat: (1)kouluorganisaatio toimii järkipäisesti ja (2)syy on oppilaaseen liittyvissä seikoissa, oppilaan patologiassa. Vuorelan kulttuurissa voi nähdä näiden uskomusten vaikutusta. Oppimisympäristöä ei paljoa arvioida, mikä heijastaa uskoa organisaation rationaalisuuteen. Oppilaan arviointi puolestaan viittaa uskosta siihen, että ongelmat ovat oppilaan ominaisuuksista johtuvia. Tällaiset uskomukset merkitsevät sitä, että oppimisympäristön vuorovaikutussuhteet saattavat jäädä syvemmin arvioimatta ja kehittämättä.

Ongelmatilanteen määrittely pääasiassa oppilaan ongelmaksi liittyy Vuorelan valtasuhteisiin. Opettajilla on sekä legitimoitu valta että koulun kulttuurissa mm. autoritaarisen sosiaalisen kontrollin kautta epävirallisesti ylläpidetty valta. Opettajilla ja muilla koulun kasvatusammattilaisilla on tilanteen määrittelyvalta, joka merkitsee tilanteen määrittelyä oppilaan ongelmaksi. On tavallista, että merkittävä osa oppilaista ja vanhemmista on myös sosiaalistunut määrittelemään ongelmatilanteen oppilaan ongelmaksi. On kuitenkin oppilaita ja vanhempia, jotka määrittelevät tilanteen laajemmin oppimisympäristön ongelmaksi, esimerkiksi opettaja-oppilaat -vuorovaikutukseen tai koulun menettelytapoihin liittyviksi ongelmiksi (ks. Erätuuli & Puurula 1990, 1992). Heillä ei kuitenkaan ole tarpeeksi valtaa, jotta heidän tilanteen määrittelyllään olisi merkitystä Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 125.)

Vuorelan henkilökunnan vallitsevasta tilanteen määrittelystä heijastuu lääketieteellis-psykologinen lähestymistapa, johon voi tulkita liittyvän perinteiset opettajakeskeiset, behaviorismiin, opetusteknologiaan ja differentiaalipsykologiaan nojaavat työkäytännöt. Tämä lääketieteellis-psykologinen perinne näkyy selkeästi OHR:n toiminnassa. Ryhmä määrittelee ongelman oppilaan ongelmaksi, keskustelee oppilaan piirteistä ja toiminnasta, tietyllä tavalla diagnosoi oppilasta ja pyrkii sijoittamaan oppilaan johonkin aiemmin esillä olevaan luokitteluun. OHR kohdistaa huomionsa pääasiassa oppilaaseen liittyviin perustaviin puutte-

siin ja selittää tapahtumia usein oppilaan menneisyyden tapahtumilla. Näin OHR määrittelee tilanteen syyt sillä tavalla, että se ei pysty näihin syihin vaikuttamaan ja tietyllä tavalla estää toimintansa tilanteen ratkaisemiseksi. (Ks. Molnar & Lindquist 1989, xv-xvi.)

Tilanteen määrittelyä leimaa yksilödiagnostisuus. Yleensä tilanteen määrittelyn jälkeen oppilaan käyttäytymiselle yritetään löytää syy eli diagnoosi, jotta oppilaaseen voitaisiin kohdistaa toimenpiteitä. OHR:ssä korostetaan diagnosoinnissa enemmän oppilaan puutteita kuin vahvuuksia (ks. Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991). OHR diagnosoi oppilasta yhä pienempiä toiminnan ja piirteiden yksityiskohtia analysoiden. Tämä merkitsee sitä, että käyttäytymisen liittäminen ongelmatilanteen kontekstiin käy vaikeaksi ja kuhunkin kontekstiin sopivan ratkaisun löytäminen tulee vaikeaksi. Rutinoituneet ongelmanratkaisutavat tulevat itsessään ongelmiksi, sillä ne estävät tilanteen uudelleenmäärittelyn. (Ks. Molnar & Lundquist 1989, 8-9.) Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin korjaavuuden ja byrokraattisuuden voi siten nähdä totunnaistumisen kautta rutinoituneiksi ja pitkälti uudelleenmäärittelyn puutteen vuoksi ylläpidetyiksi. Tällaisia rutinoitumisen ja byrokraatisoitumisen merkkejä ovat esimerkiksi ryhmässä "ilmaan jäävät" ratkaisut sekä ryhmässä käytävä kehämäinen keskustelu.

Vuorelan OHR:n ongelmanratkaisua voi kuvata syy-seuraus-periaatteen mukaiseksi. Kouluympäristössä halutaan löytää syyllinen ja syy käyttäytymiseen. Syyllisyyden tunnustaminen on myös keskeinen asia Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa. Ongelmatilanteen määrittelyssä korostuu jonkun osapuolen syytely ja asettaminen syyllisen asemaan. Opettajat syyttävät pääasiassa oppilaita ja kotioloja, oppilaat syyttävät pääasiassa opettajia ja koulun sääntöjä ja vanhemmat syyttävät sekä ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita, heidän kotiolojaan että opettajia. Ongelmatilannetta ei yleensä määritellä yhteisötason ongelmaksi laajemmasta, ekologisesta näkökulmasta. Ongelmia ei tavallisesti nähdä luokkayhteisötason tai kouluyhteisötason vuorovaikutussuhteisiin tai sääntöihin liittyviksi.

Syy-seuraus -ajattelun mukaisesti vaikuttamisen kohde on yksilö, useinmiten oppilas. Ryhmä etsii ongelmien syitä usein menneisyydestä. Oireita ja ristiriitoja pidetään haitallisina eikä niitä nähdä myönteisemmin merkkinä kouluyhteisön kehittymisen tarpeesta. Oppilaan muuttamiseksi etsitään vaihtoehtoja eikä pyritä ensin tilanteen uudelleenmäärittelyyn, jotta oppilaan käyttäytyminen voitaisiin nähdä myönteisesti. Tietyissä tilanteissa ryhmä siirtää vastuun ongelmasta oppilaan menneisyyden tekijöille ja vastuun tilanteen ratkaisemisesta koulun ulkopuolisille asiantuntijoille. Systeeminen ongelmanratkaisu ei korostu. Systeemisyyttä vaatisi vuorovaikutussuhteiden ottamista vaikuttamisen kohteiksi, monien vaihtoehtoisten ratkaisumallien pohtimista, häiritsevän käyttäytymisen näkemistä oppimisympäristön kehittymisen kannalta hyödyllisenä ja kouluväen tiivistä yhteistyötä ongelman ratkaisemiseksi. (Ks. Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37.)

Toiminnan totunnaistumisen ja rutinoitumisen kautta OHR luo itseään toteuttavan ennusteen. Voi ajatella, että jo ongelmatilanteen määrittely sinänsä aiheuttaa itseään toteuttavan ennusteen. Kun oppilas nähdään ongelmaksi, ryhmä luo keskinäisessä vuorovaikutuksessaan (ja tietysti laajemmin henkilökunnan kesken koulun sisällä) diskurssin, jossa luodaan käyttäytymiselle merki-

tyksiä, jotka johtavat ryhmän kohdistamaan toimenpiteet lähes itsestään selvyysnäkökulmasta oppilaaseen. Se, mitä toimenpiteitä valitaan riippuu myös oppilaaseen liitetystä ennakkokäsityksistä, joita ryhmän ongelmakeskeisessä oppilasta arvioivassa diskurssissa silloin tällöin päädytään todistamaan "oikeiksi". Joskus nämä ennakkokäsitykset ovat luotettavia, mutta joskus niiden tueksi on hyvin epävarma tietopohja. (Ks. Merton 1967, 421-436.)

OHR:ssä tilannetta ei pysähdytä pohtimaan niin, että tilanteelle annettaisiin uusi merkitys ja että tilanne voitaisiin "nähdä" ja "kuulla" eri tavalla (mm. Watzlawick ym. 1979, 120-140, Molnar & Lindquist 1989, 45-62, Russell & Munby 1990, Kral 1992). Ryhmä ei pyri mieltämään ongelmaa uudella, myönteisellä tavalla. Tämä johtaa rutinoituneeseen ja usein kontekstivapaaseen ongelmanratkaisuun, jossa ryhmä päätyy "lisää samanlaista"-ongelmanratkaisuun (ks. Watzlawick ym. 1979, 53-61). Oppilaaseen kohdistetaan lisää selvitystoimenpiteitä, lisää sosiaalista kontrollia, lisää sanktioita ja usein jatketaan samalla ongelmanratkaisumenettelyllä, vaikka se ei olisikaan toiminut hyvin.

4 YHTEISÖLLISYYS

Koulut eivät ole rakennuksia, opetussuunnitelmia ja koneita. Koulut ovat ihmisten välisiä suhteita ja ihmisten välistä vuorovaikutusta.
- David Johnson & Roger Johnson 1989

Yhteisöllisyys tarkoittaa pyrkimystä kouluyhteisössä toimivien yksilöiden ja ryhmien yhteistoimintaan ja yhteiseen vastuuseen. Yhteisöllisyys näkyy sekä toiminnassa (yhteistyö, yhteissuunnittelu, yhteispäättäjä) että asennoitumisessa (yhteisvastuu, solidaarisuus, yhteenkuuluvuuden tunteet). (Uusitalo 1984, 15.) Selvittelen seuraavassa yhteisöllisyyden olemusta tarkastelemalla ensin kouluorganisaatiota kone- ja ammattilaisbyrokratiana ja sitten kouluyhteisöjen erilaisia vuorovaikutusrakenteita. Sen jälkeen siirryn käsittelemään Vuorelan yhteisöllisyyttä.

Konebyrokratia muistuttaa autotehtaan liukuhihnatyötä. Konebyrokratiaksi voi kutsua organisaatiota, jossa tehdään niin yksinkertaisen selkeää työtä, että se on jaettavissa rutiininomaisiin alatehtäviin. Nämä alatehtävät tekee tietty työntekijä, jonka työtehtävät on määritelty tasmällisillä säännöillä. Esimerkiksi autotehtaan liukuhihnalla tietty työntekijä laittaa tietyn auton osan paikoilleen. (Mintzberg 1990, 161-208, Skrtic 1997, 56.)

Ammattilaisbyrokratia on ominaista organisaatiolle, jossa tehtävä työ on liian monimutkaista jaettavaksi rutiininomaisiin, tietyn työntekijän tekemiin alatehtäviin. Esimerkkejä tällaisista byrokratioista ovat asiakaskeskeiset organisaatiot kuten koulu. Työnjako tällaisessa organisaatiossa perustuu erikoistumiseen; asiakkaat jaetaan työntekijöille sen perusteella, kuinka hyvin työntekijän erikoisammattitaito ja asiakkaan oletetut tarpeet kohtaavat. Työntekijän työn määrittelee ja koordinoi ammatillistuminen. Kun konebyrokratiassa standardoidaan työprosessit, ammattilaisbyrokratiassa ammatillistuminen standardoi työntekijän työtaidot. Tämä ammatillistuminen tapahtuu ammattiin valmistavissa kouluissa tehokkaan koulutuksen ja ammattiin sosiaalistumisen kautta. (Skrtic 1997, 56) Ammatilaisbyrokratia on löyhästi sidosteista (loosely coupled), sillä

"työtaitojen standardisoiminen luo sellaisen keskinäisen riippuvuuden, jossa työntekijät jakavat työtilat ja resurssit, mutta tekevät työnsä kokonaan erossa toisistaan heille määrätyn asiakasryhmän kanssa" (Skrtic 1991, 163). Löyhästi sidoksissa organisaatiossa työntekijöillä on paljon autonomiaa. Koulun kaltaiset ammattilaisbyrokraatit ovat Skrticin (1997, 59) mukaan sopeutumattomia muutokseen, koska ne ovat suoritusorganisaatioita ja perustuvat standardoitujen työkäytäntöjensä parantamiseen.

Konebyrokraatit ovat tiiviisti sidosteisia (tightly coupled). Työntekijät ovat riippuvaisia toisistaan; jos liukuhihnalla joku epäonnistuu, on sillä merkitystä muille työntekijöille liukuhihnan varrella. Sen sijaan ammattilaisbyrokralle, kuten kouluorganisaatiolle, ei ole ominaista tiivis sidosteisuus. Erikoistuminen ja ammatillistuminen poistavat yhteisöllisyyden tarpeen, koska jokainen työntekijä tekee työnsä kokonaisvaltaisesti asiakkaan, ei kollegan kanssa. Yhteisöllisyydeksi riittää se, että tuntemalla työntekijän tai ammattiryhmän koulutustaustan työntekijä suunnilleen tietää, mitä tuo toinen työntekijä ammatillisesti tekee. (Skrtic 1997, 56-57)

Löyhästi sidoksille kouluorganisaatiolle on ominaista, että tavoitteet ovat epämääräisiä, jäsenien vuorovaikutus vähäistä ja henkilökohtainen tilivelvollisuus tekemisistä vähäinen. Yhteistoiminnallisia taitoja painotetaan vähän ja ryhmäprosesseja ei ole suunniteltu. Näiden organisaationaalisten erityispiirteiden seurauksena on tavallista, että opettajat tekevät työtä eristyksissä, heidän työtehonsa laskee ja heidän kokemansa stressi kasvaa. (Johnson & Johnson 1989, 2:10-11.)

Weick (1976, 1982, 1985) on keskeinen hahmo kouluorganisaation löyhän sidosteisuuden tutkimuksessa. Koulututkimusta merkittävästi edistäneessä artikkelissaan Weick (1976) toteaa, että seuraava kuva koulusta on väärä: koulu on organisaatio, joka toimii rationaalisesti, hyvin suunniteltujen tavoitteiden, keinojen, kustannus-hyötyanalyysien, työnjaon sekä jatkuvan arvioinnin ja kannustuksen avulla. Weickin (1976) mukaan koulusysteemille on ominaista se, että työntekijät ovat jonkin verran tekemisissä toistensa kanssa, mutta toimintaa kuitenkin leimaa henkilökohtainen ammatillinen autonomia sekä fyysinen ja looginen erillisuus. Yhteistyö eri työntekijöiden välillä voi olla rajoittunut, harvinaista, heikkoa vaikutukseltaan ja yhdentekevää. Eri työntekijöiden, työntekijäryhmien ja sidosryhmien välillä ei ole paljon yhteisiä ammatillisia kiinnostuksen kohteita. Löyhästi sidosteisia suhteissa toisiinsa voivat olla esimerkiksi rehtori-opettaja, opettaja-oppilas, opettaja-kuraattori, opettaja-oppilaan vanhempi, oppilashuoltoryhmä-opettajainhuone. Tieto kulkee löyhästi sidosteisessa koulussa hitaasti. Väliaikaisuus, hajaannus ja epäsuoruus myös kuvaavat ko. organisaatiotyyppiä, mutta ovat myös olennaisia tekijöitä pitämässä organisaatiota "kasassa".

Berger ja Luckmann (1994) kuvaavat myös instituutioiden kykyä "pysyä kasassa" tai kuten he sanovat, "käydä yksin". Yhteisön jäsenillä on yhteisiä kiinnostuksen kohteita, relevansseja, mutta tavallisesti monet toimintamodoista ovat ominaisia vain tietyille toimijatyypeille, mikä johtaa toiminnan eriytymiseen. Toimijoihin ja toimintatyypeihin liitetään yhteisössä suhteellisen pysyviä merkityksiä esimerkiksi työnjaon eroihin perustuen (vrt. koulun henkilökunnan erikoistumisen ja ammatillistumisen kautta ylläpidetty eriytynyt työnjako).

Ulkoinen työroolien toimivuus ei edellytä työntekijöiden muodostavan kiinteää järjestelmää työssä. Sen sijaan työntekijät antavat työlleen merkityksiä, joissa on johdonmukaisuutta toisten työntekijöiden työlleen antamien merkitysten kanssa. Työntekijät jakavat merkityksiä, joten työllä on tiettyssä määrin heille yhteinen merkitys. Tällaisen merkityksenannon ja siihen liittyvän sosialisoinnin kautta työntekijät näkevät työnsä ja työpaikkansa johdonmukaisena kokonaisuutena. (Berger & Luckmann 1994, 76-77.)

Löyhästi sidosteisessa kouluyhteisössä arvioidaan toimintaa hyvin rajoituneesti. Opettaja esimerkiksi saattaa kokea "ahdisteluksi" sen, että rehtori tulee seuraamaan oppituntia. Työntekijät ovat haluttomia antamaan toisilleen spontaanisti palautetta, jolloin seurauksena voi olla, että joidenkin työntekijöiden työn laatu pysyy huonona ammatillisen autonomian vuoksi. Löyhään yhteisöllisyyteen liittyy kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden epämääräisyys. Henkilökunta ei yhdessä tarpeeksi mieti tavoitteita sekä niiden toteutumista ja kehittämistä. (Weick 1985, 119-121)

Koulun löyhä sidosteisuus aiheuttaa pulmia myös asioihin tarttumisessa. Asioiden ennustaminen ja ongelmien selvittäminen tulee vaikeaksi, koska työntekijöiden kontaktit toisiinsa ovat katkonaisia, viivästyneitä, hitaita ja välkäsiä kautta hoidettuja. Löyhän sidosteisuuden organisaatiossa työntekijät perustavat toimintansa paljolti uskoon ja olettamuksiin asioiden tilasta. He ovat usein eristäytyneinä ja kokevat mahdollisuudet ammatillisten kokemusten vaihtoon puutteellisiksi. Heillä ei ole usein ketään, jolta saada ammatillisia neuvoja ja jolta voisi ottaa käytännön oppia. He ovat monella tavalla tietämättömiä kouluyhteisössä tapahtuvista asioista. Usein työntekijät ovat hienovaraisia toisiaan kohtaan, improvisoivat ja eivät ole kovin määrätietoisia tuomaan esille epäkohtia, koska he tietävät, että työyhteisö ei ole yhteisöllisesti tarpeeksi tiivis, jotta perustavat muutokset olisivat mahdollisia. (Weick 1985, 121)

Weick (1976) tuo kuitenkin esiin sen, että löyhällä sidosteisuudella on myönteisiäkin merkityksiä kouluorganisaation toiminnassa. Weick näkee etuina mm. seuraavat seikat: organisaation ei tarvitse reagoida jokaiseen pieneen muutokseen, asioita pystytään katsomaan monista eri näkökulmista (usein kuitenkin kollegojen näkökulmia tietämättä), yhden systeemin osan toimimattomuus ei välttämättä leviä koko systeemiin, työntekijät voivat päättää itsenäisesti omista asioistaan ja organisaatio on suhteellisen halpa ylläpitää, koska kallis ja työläs työntekijöiden toiminnan koordinointi jää pois. Schmuck ja Runkel (1985, 16-17) toteavat, että löyhä sidosteisuus vähentää ristiriitoja koulussa, koska työntekijöillä ei ole yhteisiä etuja, joiden vaalimisesta voisi syntyä ristiriitoja.

Jotkut toiminnot koulussa ovat tiiviimmin sidosteisia, esimerkiksi bussikuljetukset, välituntivalvonta ja jälki-istuntoinstituutio. Tiiviisti sidosteisilla toiminoilla on Weickin (1982, 674) mukaan seuraavia ominaisuuksia: (1)toiminnolle on säännöt, (2)em. säännöistä on yhteisesti sovittu, (3)toimintojen noudattamista varten on rakennettu tarkastusjärjestelmä ja (4)palautteen avulla kontrolloidaan sääntöjen noudattamista. Löyhästi sidoksellisissa järjestelmissä ainakin yksi em. ominaisuuksista puuttuu. Yleisintä on, että kouluyhteisössä joko ei päästä yhteisymmärrykseen menettelytavoista tai sääntöjen noudattamista ei valvota riittävän tarkasti, jotta poikkeamat sovituista käytännöistä saataisiin selville.

Kouluorganisaatiot ovat monenlaisia vuorovaikutussuhdeverkostoiltaan. Johnson ja Johnson (1989) esittävät kolme erilaista koulun vuorovaikutussuhteiden rakennetta: kilpailuhenkinen, individualistinen ja yhteistoiminnallinen. Kilpailuhenkisessä koulussa "yksilöt kilpailevat keskenään nähdäkseen kuka on paras (emt. 1:7)", individualistisessa koulussa "jokainen työskentelee itsenäisesti, erillään muista (emt. 1:7)" ja yhteistoiminnallisessa koulussa "yksilöt työskentelevät yhdessä saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita (emt. 1:7)". Vuorovaikutusrakenteella on suuri merkitys siihen, millä tavoin ja miten hyvin koulu saavuttaa tavoitteitaan.

Kilpailuhenkisessä koulussa opettajia rohkaistaan seuraaviin asioihin: (1)olemaan parempi kuin kollegat, (2)ymmärtämään, että mitä enemmän joku hyötyy, sitä vähemmän muut saavat, (3)ymmärtämään, että työstä saadut palkinnot määräytyvät sekä oman suorituksen että toisten suorituksen perusteella (eli sinun ei tarvitse olla loistava, riittää kun olet parempi kuin muut) ja (4)juhlimaan toisten epäonnistumisia, sillä toisten epäonnistuminen lisää omia onnistumisen mahdollisuuksia. Tällaisessa koulussa saattaa olla kiusaus sabotoida toisten työtä. Opettajat pelkäävät tulevansa hyväksikäytetyksi kollegojen taholta ja tästä seuraa, että kollegoihin katsotaan voivan vaikuttaa vain pakon ja uhkausten kautta. Tällöin työn tuottavuus ja työmoraali laskevat. (Johnson & Johnson 1989, 2:13-14.)

Individualistisessa koulussa opettaja mieltää opettavansa "**minun** oppilaitani **minun** luokassani **minun** oppiaineessani [lihavoinnit alkuperäisessä]" (Johnson & Johnson 1989, 2:15). Opettajat tekevät työtä yksinään ja heillä ei ole yhteisiä tavoitteita, vain henkilökohtaiset tavoitteet. Opettaja ei koe, että hänen tavoitteillaan olisi mitään yhteyttä toisten opettajien tavoitteisiin. Individualistisen koulun kulttuurissa opettajan uskomuksia ovat: (1)olen itsenäinen suhteessa kollegoihini, (2)työssä saamani palkinnot perustuvat täysin omaan työsuoritukseeni ja (3)toisten opettajien epäonnistumisella ei ole mitään merkitystä oman työni kannalta. Individualistisella koulun kulttuurilla on taipumus muuttua vuorovaikutussuhteiltaan kilpailuhenkiseksi kulttuuriksi. (Johnson & Johnson 1989, 2:14-15.)

Yhteistoiminnallisessa koulussaopettajat toimivat yhdessä määrättyjen tavoitteiden hyväksi. Omien ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen katsotaan tarvittavan myös muiden opettajien onnistumista työssään. Oman työssä onnistumisen lisäksi on tärkeää, että muutkin onnistuvat ja on tärkeää, että toiminnasta hyötyvät kaikki. Opettajan menestyminen työssä määräytyy hänen oman suoriutumisen ja hänen kollegojensa suoriutumisen kautta. Palkkiot työstä jaetaan tasaisesti opettajatiimin jokaiselle jäsenelle. Opettajat sitoutuvat itsensä ja kollegojensa työn tuottavuuden kehittämiseen. Yhteistoiminnallisen koulun opettaja (1)pyrkii yhteiseen hyötyyn eli kaikki opettajat hyötyvät yhden opettajan toiminnasta, (2)on selvillä henkilökunnan yhteisestä tavoitteen asettelusta, (3)ymmärtää, että oma suoriutuminen on tulosta keskinäisestä yhteistyöstä kollegojen kesken ja (4)osaa iloita ja olla ylpeä toisen opettajan työstä saamasta tunnustuksesta. (Johnson & Johnson 1989, 2:15-16.)

Suomessa yhteistoiminnallisuutta on kouluissa lähdety kokeilemaan 1980-luvulla mm. opettajankoulutuslaitoksissa ja myös käytännön kentällä (ks. esim. Koppinen & Pollari 1993, 87-105). Yhteistoiminnallinen koulu koostuu yhteistoiminnallisesta oppimisesta luokkahuoneessa ja yhteistoiminnallisista henkilökun-

taryhmistä. Luokkahuoneessa muodostetaan oppimista ja sosiaalista kasvua tukevia pysyviä sekä väliaikaisia ryhmiä. Henkilökunta perustaa kollegiaalisia tukiryhmiä, ongelmanratkaisuryhmiä ja koko henkilökunnan osallistumisen takaamiseksi ad hoc-tyyppisiä päätöksentekoryhmiä. (Ks. mm. Johnson & Johnson 1989, Sapon-Shevin 1990, Thousand & Villa 1992, Putnam 1995a, Givner & Haager 1995, Jubala, Bishop & Falvey 1995, Falvey & Rosenberg 1995, Friend & Cook 1996.) Muun henkilökunnan mukaan ottaminen ei tavallisessa koulussa ole itsestäänselvyys, vaan kuten Kääriäinen ym. (1997, 177) toteavat,

(...) ...[muun henkilökunnan] työ, jopa heidän edustamansa tehtäväalueet unohdetaan usein koulun sisäisestä kehittämisestä puhuttaessa ja kirjoitettaessa. Näin käy helposti myös koulun arjessa ellei hankaluuksia ilmene. Samalla osa koulun kasvatuksellisista voimavaroista jää käyttämättä.

Koulun johtajuudessa on tärkeää toiminnan yhteisen merkityksen (mm. yhteiset tavoitteet ja visiot) löytäminen henkilökunnan kesken sekä toiminnan innovatiivisuuden ja yhteistoiminnallisuuden ylläpito. Yhteistoiminnallinen koulu pyrkii koko ajan tarkoituksenmukaisesti muuttumaan ja siten murtamaan kilpailuhenkiseksi ja individualistiseksi koululle ominaisia perinteitä. (Johnson & Johnson 1989, 1:7-28.)

Yhteistoiminnallisen koulun etuina mainitaan kouluväen suoritustason nousu, itsetunnon vahvistuminen, aktiivinen oppiminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja erilaisuuden parempi hyväksyminen (ks. Johnson & Johnson 1989, 1995, Putnam 1995c, 24-28). Yhteistoiminnallisuutta on esimerkiksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatiossa käytetty hyvin kokonaisvaltaisesti. Yhteistoiminnallisuus ei tällöin rajoitu vain luokkahuoneeseen ja opettajien väliseen yhteisöllisyyteen, vaan mukana on koko kasvatuksellinen "ekosysteemi", myös vanhemmat ja lähiyhteisö. (Putnam 1995b, 12)

Koulun kehittämisen kannalta on yhteistoiminnallisuus todettu tärkeäksi asiaksi. Huberman ja Miles (1984) tutkivat 12:ta koulun kehittämisprosessia. Kouluille, jotka onnistuivat parhaiten kehittämään toimintojaan, oli enemmän kuin muille kouluille ominaista ongelmanratkaisuo-rientaatio ja yhteistoiminnallisuus. Kehittämishankkeet, jotka perustuivat kouluväen omaa etua tavoittelevaan opportunistiin ja löyhään yhteistoiminnallisuuteen, eivät toteutuneet hyvin.

Yhteistoiminnallisuutta on ollut vaikea vakiinnuttaa kouluun. Syinä tähän on nähty mm. yleinen opettamisen perinteiden muuttumisen vaikeus ja opettajien epävarmuus taitojensa riittävydestä. (Ks. mm. Rudduck 1991, 45-52.) Fullanin ja Stiegelbauerin (1991) mukaan kasvatusjärjestelmiin liittyvä eristäytyneisyys ja yksityisyys on vaikea ongelma yhteistoiminnallisuuden kannalta. Tarvitaan monivuotisia intensiivisiä koulun kehittämistä, jotta opettajat voisivat sekä fyysisesti että asenteellisesti työskennellä yhdessä, havainnoida toisensa opetusta ja jatkuvasti kehittää omia opetuskäytäntöjään. Eristäytymisen ja yksityistymisen vähentämiseksi olisi tehtävä muutoksia koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Kulttuurisia muutoksia olisi tehtävä mm. luokkahuoneissa, kouluissa, koulupiireissä ja yliopistoissa. (Fullan & Stiegelbauer 1991, xiii.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on jakanut mielipiteitä integraation ja segregaaation kannattajien välillä. Yhteistoiminnallisuuden heterogeenisessä luokassa on nähty esimerkiksi estävän lahjakaiden oppilaiden optimaalista oppimista. (Ks. Sapon-Shevin 1994, 219-220.)

4.1 Tiedon, tiedottamisen ja yhdessä tekemisen puutteellisuus

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa ei yhteisöllisyys ole tiivistä, vaan koulussa vallitsee löyhä yhteisöllisyys. Opettajat tekevät työtään itsenäisesti omissa luokkahuoneissaan, *erikoisoppilashuoltohenkilöstö* oman ammatillisen erikoistumisensa mukaisesti työhuoneissaan. Muu henkilökunta työskentelee omissa työpisteissään. Ongelmien ratkaisemiseksi ei tehdä kovin paljon yhteistyötä opettajien ja muun henkilökunnan välillä, henkilökunnan ja oppilaiden välillä, henkilökunnan ja vanhempien välillä tai oppilaiden kesken. Laajempaa, henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien yhteistyötä, ei kovin paljon ole. Tiedotus koulussa ei toimi riittävästi; sekä henkilökunta, oppilaat että vanhemmat haluavat lisää tietoa koulun tapahtumista. Ilmapiiri heijastaa tässä mielessä selkeästi kouluille ominaista löyhää sidosteisuutta, eristäytymistä ja yksityisyyttä (ks. Weick 1976, Fullan & Stiegelbauer 1991).

Vuorelan järjestyssäännöistä ilmenee, että yhteisöllisyys on koulun virallinen tavoite. Kouluyhteisössä käyttäytymisen tavoitteissa mainitaan, että *jokaisella kouluyhteisön jäsenellä* on oikeus työskentelyrauhaan, turvallisiin olosuhteisiin ja omaisuuden koskemattomuuteen sekä *jokainen kouluyhteisön jäsen* ottaa vastuuta ja on korvausvelvollinen. Tosin jo seuraavalla sivulla tämä yhteisöllisyys-ajatus osittain kumoutuu toteamuksella, että järjestyssäännöt on laadittu oppilaita varten ja koulun aikuiset noudattavat aikuisia koskevia sääntöjä ja määräyksiä. Tekstissä mainitaan, että järjestyssääntöjen laadintaan ja niiden muuttamiseen ovat osallistuneet myös oppilaat.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että yhteisvastuullisuutta tulisi kehittää; *yhdessä voitaisiin olla niinku vastuussa vähän niinku toinen toisistamme*. Oppilaita tulisi pystyä paremmin aktivoimaan, että he voisivat olla ongelmanratkaisun tukena erilaisissa tilanteissa, koska oppilaat ovat kuitenkin *ehkä parhaita asiantuntijoita* siinä, mitä luokassa tapahtuu. Oppilaiden tulisi kehittää *porukkakuri myönteisessä mielessä*. Oppilaan tulisi olla enemmän vastuussa *muulle luokkayhteisölle omasta tekemisestään*. Yhteisöllisyyttä pitäisi olla enemmän sen sijaan, että vain otetaan käsiteltäviksi yksittäisten oppilaiden asioita ja *rankaistaan* yksittäisiä oppilaita. Nämä asiat voivat olla vain *jäävuoren huippu siitä ongelmakentästä, mitä (...) luokassa (...) on*. Käytännössä yhteisvastuullisuutta voisi henkilökunnan mukaan kehittää esimerkiksi luokanvalvojan, tukihenkilöiden, tukioppilaiden ja oppilaskunnan kautta.

Yhteisöllisyyden löyhyydestä kertoo osaltaan Vuorelan tutkimuslukuvuoden tiedotuslehdessä oleva henkilökunnan jako *koulun henkilökuntaan* ja *koulun muuhun henkilökuntaan*. Koulun henkilökuntaan kuuluvat kaikki työntekijät, jotka ovat käyneet opettajakoulutuksen (mm. opinto-ohjaaja ja erityisopettaja). Muuhun henkilökuntaan sisällytetään työntekijät, joilla ei ole opettajakoulutusta (mm. kuraattori ja terveydenhoitaja). Koulun opetuskunta ja muu henkilökunta ovat löyhästi sidosteisia suhteessa toisiinsa. Osittain tämän löyhyyden taustalla lienee ammatillistumisen ja erikoistumisen tuomat erot; erilainen koulutus ja erilaiset työtehtävät jakavat henkilökunnan kahtia.

Erikoisoppilashuoltohenkilöstön eriytyneet toimenkuvat. *Erikoisoppilashuoltohenkilöstön* roolit ovat melko selkeästi määritellyt. Puuttuminen ongel-

miin heijastaa paljon kunkin työntekijän ammatillista erikoistumista: erityisopettaja keskittyy oppilaan oppimisvaikeuksiin omassa klinikassaan, kuraattori keskittyy oppilaan sosiaalisiin ongelmiin omassa työhuoneessaan ja terveydenhoitaja keskittyy oppilaan fyysiseen ja psyykkiseen terveydenhuoltoon omassa työhuoneessaan. Erityisopettaja, kuraattori ja terveydenhoitaja pohtivat ei-toivottua käyttäytymistä opettajien kanssa pääasiassa opettajainhuoneessa ja oppilashuoltoryhmässä. *Erikoisoppilashuoltohenkilöstön* toiminta on selvästi enemmän byrokraattisesti kuin adhokraattisesti järjestynyt ja muistuttaa enemmän individualistisen kuin yhteistoiminnallisen koulun toimintaa (ks. Johnson & Johnson 1989, Skrtic 1991). Erityisopettaja, kuraattori ja terveydenhoitaja eivät ole tiivis osa Vuorelan yleistä kontrollikoneistoa, vaan tekevät pääasiassa korjaavaa työtä oman, rajatun toimenkuvansa puitteissa.

Erityisopettaja tekee aineenopettajien kanssa yhteistyötä lähes joka välitunti opettajainhuoneessa. Aineenopettaja kertoo asiansa ja/tai pyytää apua ja tukea. He sopivat, miten seuraavan kerran vastaavassa tilanteessa toimitaan, esimerkiksi voiko oppilas seuraavalla kerralla tulla luokasta poistamisen jälkeen erityisopettajalle. Erityisopettaja ei ole konkreeteissa ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa mukana. Hän ei ole paljon tekemisissä luvattomien poissaolojen (ei tunne hyvin poissaolojen merkintäkäytäntöä), oppitunnin häirinnän (ei ole juurikaan samanlaisopetuksessa) ja välituntiongelmiä (ei paljon välituntivalvontavuoroja) kanssa. Hän ei myöskään tunne koulun jälki-istunto-menettelyjä hyvin, koska hän harvoin joutuu tilanteisiin, joissa antaisi jälki-istuntoja.

Kuraattori osallistuu korjaavasti varsinkin luvattomien poissaolojen käsitteilyyn ja myös oppitunnin häirinnän selvittelyyn, mutta ei ole konkreeteissa ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa läsnä. Hän tuntee jälki-istuntomenettelyn vaikei itse annakaan jälki-istuntoja. Välituntiongelmiä selvittäessä kuraattori ei ole paljon mukana, koska hänellä ei ole välitunnilla aikaa olla auloissa. Kuraattori pyrkii mahdollisuuksien mukaan olemaan kahdentoista välitunnilla opettajainhuoneessa. Kuraattorin erikoisalaa ovat oppilaat, joiden taustassa, esimerkiksi perheessä, on vaikeita *sosiaalisia ongelmia*. Hän on yhteydessä oppilaiden vanhempiin ja oppilaisiin sekä yhdessä luokanvalvojan kanssa sopii, mitenkä toimitaan. Luokanvalvojat käyttävät kuraattorin palveluja vaihtelevasti, persoonasta riippuen. Kuraattori käy tarvittaessa oppilaan kotona tapaamassa vanhempia ja hakee joskus oppilaita kouluunkin.

Terveydenhoitaja ei ole paljon tekemisissä ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisun kanssa. Hän antaa terveystalustusta ja tutkii oppilaiden fyysistä terveydentilaa. Hän puuttuu asioihin lähinnä silloin, kun häiriötilanteista on aiheutunut oppilaille terveydellistä haittaa. Terveydenhoitajan toiminta ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisussa vaihtelee mm. sen mukaan, kuinka paljon terveydenhoitaja panostaa psyykkiseen oppilashuoltoon. Oppilashuoltohenkilöstön haastattelussa tulee esille, että sellainen terveydenhoitaja, joka käyttää aikaansa psyykkiseen oppilashuoltoon, tekee tavallisesti enemmän yhteistyötä henkilökunnan kanssa kuin sellainen terveydenhoitaja, joka valtaosin keskittyy huolehtimaan oppilaiden fyysisestä terveydestä.

Yhteisten kokousten ja kokoontumisten puute. Yksi merkki Vuorelan löyhästä yhteisöllisyydestä on se, että opettajilla ja muulla henkilökunnalla ei ole yhteisiä kokouksia. Yt-kokouksiin ja työpaikkademokratia (TPD) kokouksiin on

kaikilla koulun työntekijöillä mahdollisuus osallistua. Käytännössä kuitenkin yt-kokoukseen osallistuvat pääasiassa vain opettajat ja TPD-kokouksiin osallistuu pääasiassa vain muu henkilökunta. Muun henkilökunnan edustaja on yt-kokouksessa mukana tarpeen mukaan, ei säännöllisesti. Muita säännöllisiä yhteisiä kokouksia ei opettajien ja muun henkilökunnan välillä ole. Yhden oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tulevan näkemyksen mukaan muu henkilökunta ei viihdy yt-kokouksissa, koska niissä käsitellään valtaosin opetukseen liittyviä asioita.

Ei-toivottu käyttäytyminen tulee *TPD-kokouksissa* lähes aina esille. Joku henkilökunnasta esimerkiksi ehdottaa, että jotain pitää tehdä, koska joku oppilas tai oppilasryhmä on niin röyhkeä, että se *kävelee meidän yli*. Ratkaisuna usein on *vanha keino*: perustetaan työryhmä tai viedään asia oppilashuoltoryhmään. Yleensä henkilökunta pyrkii saamaan jotakin konkreettista aikaiseksi. *TPD-kokouksissa* on mahdollista esittää mm. jonkun luokan välituntikäyttämiseen liittyviä asioita. Kokouksessa on ollut vähän osanottajia, vaikka se on *foorumi*, jossa voi keskustella.

Muun henkilökunnan keskuudessa on kuitenkin halua yhteisiin kokouksiin osallistumiseen. Muu henkilökunta haluaa mm. että ei-toivottuun käyttäytymiseen puututtaisiin koulussa määrätietoisermin ja johdonmukaisemmin.

Yhteisten sovittujen toimenpiteiden noudattamattomuus [sic]. Määrätynlaisesta rikkeestä ei seuraa määrätty rangaistus, ainoastaan satunnaisesti. (Muun henkilökunnan jäsenen W21 avovastaus)

[Oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voisi vähentää] ottamalla kantaa, ei kannata ummistaa silmiä. (Muun henkilökunnan jäsenen W15 avovastaus)

Johdonmukaisuuden ja määrätietoisuuden puute liittyy joidenkin muun henkilökunnan jäsenten toiveisiin opettajien ja muun henkilökunnan paremmasta yhteistyöstä koulussa. Heillä on halua mm. lisätä yhteisiä keskustelutilaisuuksia opettajien ja muun henkilökunnan välillä, jotta ristiriidat koulussa ratkeaisivat paremmin. Johdonmukaisuutta ja määrätietoisuutta lisättäisiin toiminnassa saamalla paremmin tietoa yhteisistä sopimuksista ja niiden noudattamisesta tai muutostarpeista.

[Koulun ristiriitoja voisi paremmin selvittää siten, että] pitää opettajille ja muulle henkilökunnalle yhteisiä kokouksia. Kohottaa koulun Me henkeä. Olemme kaikki ihmisiä jokaista meitä tarvitaan koulu yhteisössä. (Muun henkilökunnan jäsenen W20 avovastaus)

[Koulun ristiriitoja voisi paremmin selvittää] pitämällä enemmän yhteisiä tilaisuuksia ja palavereja. (Muun henkilökunnan jäsenen W22 avovastaus)

Muu henkilökunta on oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella ollut yhteistyökykyistä. Vuoden 1994 kansalliseen opetussuunnitelmauudistukseen liittyen muu henkilökunta on osallistunut koulun opetussuunnitelman laadintaan *mieltimispalaverissa*, joissa on pohdittu, mitkä koulun tavoitteet ovat. Muu henkilökunta ei kuitenkaan ole ollut suunnitelmallisesti, vaan lähinnä satunnaisesti mukana käytännön ongelmanratkaisussa. Muun henkilökunnan

rooli on olla epävirallinen tiedottaja opetushenkilökunnan suuntaan. Se myös joskus puuttuu spontaanisti auloissa ja ruokalassa oppilaiden tekemisiin.

Oppilaiden kertomusten perusteella muu henkilökunta on satunnaisen "apuvalvojan" roolissa. Ehtiessään ruokalahenkilökunta valvoo ruokailua ja siistijät sekä kiinteistönhuoltohenkilökunta valvovat oppilaiden käyttäytymistä auloissa. Siistijät ja kiinteistöhuoltohenkilökunta joutuvat joskus "sijaisvastuusen" rooliin ja huolehtimaan oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen jälkien siivoamisesta.

Kiinteistöhenkilökunta (vahtimestari) katsoi vierestä siivousta ja vahti että kaikki tulee siivottua. Siivoushenkilökunta varmasti viimeisteli oppilaiden jälkeen aulan. (yhdeksäsluokkalaisten pojan S861 kertomus aulan sotkemisesta oppikirjojen lehdillä)

Muu henkilökunta ja opettajat ovat löyhästi sidoksissa suhteessa toisiinsa, mikä heijastaa individualistisen, ei yhteistoiminnallisen, koulun toimintaa. Rehtori huomauttaa, että tutkimuslukuvuonna kiinteistöhuolto ja siivoustoimintot olivat koulutoimen ulkopuolelta tulleita palveluja ja 1990-luvun kuluessa palvelut ovat yhä enemmän tulleet koulutoimen ulkopuolelta. Tämän vuoksi yhteisöllisyyttä on vaikea saada aikaan, koska kyseiset ulkopuolelta tulevat työntekijät eivät ole lainkaan kiinteä osa kouluyhteisöä ja heitä on myös erittäin vaikea saada kiinteämmin osaksi koulun toimintoja. Syyksi em. kehitykseen rehtori näkee kunnan tulosjohtamisideologian, joka pyrkii palveluiden tehostamiseen ja taloudellisuuteen antamalla ne ulkopuolisten hoidettavaksi.

4.2 Opettajainhuone, opettajakokous ja yt-kokous

Opettajien keskeisimmät tavat tehdä yhteistyötä ovat opettajainhuonekeskustelut sekä osallistuminen opettajakokouksiin ja yt-kokouksiin.

Opettajainhuone. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että opettajainhuone on *purkautumispaikka* ja opettajille miellyttävä paikka. Opettajainhuoneessa uskalletaan puhua, se on *semmoinen (...) keskusteleva opettajainhuone*. Opettajat puhuvat toisilleen melko avoimesti, minkälaista ei-toivottua käyttäytymistä he ovat kohdanneet oppitunnilla tai välitunnilla.

(...) mää oon kyllä ilokseni huomannu sen, että kyllä aika avoimesti opettajat kertoo tänä päivänä, että heillä on vaikeuksia, "sen oppilaan kanssa ei tahtonu tulla taas mitään viime tunnista" ja "se häiriköi" tai "ne häiriköi" ja muut (...) [opettajat] sitten omia kokemuksia siitä vaihtaa. Kyl mää näkisin, että se on hirveen hyvä, se helpottaa opettajaa, että hän ei oo yksin siinä tilanteessa jonkun oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Opettajat puhuvat paljon luokanvalvojen kanssa. Varsinkin saman aineen opettajat sekä *ystävöpet* puhuvat keskenään. Opettajat muodostavat *pöytäkunnat* ja *kuppikunnat*, jotka *siellä pienissä pöyissä* keskustelevat keskenään. Yleisempää keskustelua opettajakunnan kesken on harvemmin. Keskusteluista ei seuraa *sillai päätöksiä, mutta jotain aloitteita*. Ketään ei tuomita tai syyllistetä: opettajat eivät ajattele, että *ne on sun ongelmas* vaan koko ajan on se periaate, että *ne on yhteisiä*

ongelmia ja ne pitää yhdessä ratkaista. Asioista puhutaan epävirallisesti ja asiat menee eteenpäin.

Keskustelu on melko paljon arkipäiväistä jutustelua ja asioiden kuvaamista eikä syvempää ongelmien ratkaisun pohtimista. Keskustelu on lähinnä kahvipöytäkeskustelua, jossa kerrotaan, mitä on tapahtunu ja kuka on tehny mitäki.

(...) ...ne leimautuu ne (...) oppilaat, että nyt se ja se teki sitä ja sitä mun tunnilla ja sitt siinä on se [opettaja]porukka, jolla on samanlaisia kokemuksia. Mutta se jää aika paljon niitten ilmiöiden kuvaamiseen, ei siinä mietitä niitä ratkasuja. (...) Kyl se (...) tieto kulkee (...), mutta se on enemmän semmosta huulenheittoa. Ei siinä [semmosista tapauksista], jotka on jo valmiiks leimautunu meidän häiriköiks (...) mitään syvällistä keskustelua käy, ett se on sitä (...) yhteisten kokemusten vaihtamista siellä... (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Keskustelut ovat hyvin usein sitä, että on hyvä kertoa kollegalle, mitä on tapahtunut ja miltä tapahtuma on itsestä tuntunut. Usein keskustelut kollegojen kanssa ovat oppilaiden piirteiden ja toiminnan kertaamista, samaan tapaan kuin oppilashuoltoryhmässä, mutta sillä erotuksella, että keskustelun päätarkoituksena ei tavallisesti ole saada aikaan ratkaisua ongelmaan, vaan purkaa omia tuntemuksia. Yksi haastateltava kuvailee opettajainhuonetta *sielun purkautumispaikaksi*: opettaja on *kyllästyny ja väsyny ja harmissaan* varsinkin oppitunneilla tapahtuneista asioista. Opettajien "sielun purkaminen" on *oman tuskan helpottamista niissä omissa pöydissään ja niissä omissa piireissään*, joissa käydään ongelmatilanteita läpi. Opettajainhuone on työrauhaongelmien ratkaisun suhteen löyhästi sidoksinen, sillä ratkaisua ei tavallisesti pyritä löytämään järjestäytyneesti (ks. Weick 1982).

Toisaalta epäviralliset keskustelut kahden opettajan kesken ja pienissä opettajaryhmissä ovat tärkeitä. Saattaa olla, että tällaisissa keskusteluissa *keksitään (...) tämmönen viisastenkivi, ratkasu tiettyyn ongelmaan*. Yksi näkemys on, että ilman näitä epävirallisia keskusteluja saattaisi paljon toimenpiteitä jäädä tekemättä. Mielipiteiden vaihto *kollegoitien kesken* on tärkeää, koska niissä opettaja *peilaa omaa toimintaansa ja saattaa saada hyviä vinkkejä toisilta ja voi jopa sopia yhteistyötä*. Osa opettajista tuntee, että yhteistyötä voisi opettajanhuoneessa olla enemmän esimerkiksi siten, että ei-toivottua käyttäytymistä voisi pohtia enemmän.

[Opettajainhuoneessa välitunneilla] keskusteltiin, paheksuttiin, uhottiin. [Siellä olisi pitänyt] keskustella asiallisesti. Sopia käytänteistä. (Miesopettajan T85 kertomus aulaan jatkuvasta sotkemisesta)

Yksi opettajien yhteistyömuoto on kollega-palautteen pyytäminen oppilaan käyttäytymisestä. Luokanvalvoja saattaa pyytää joka opettajalta viikon, kahden ajalta kertomuksen, jossa opettaja kuvailee oppilaan tuntikäyttäytymistä ko. ajalla. Tätä tietoa luokanvalvoja voi sitten käyttää esimerkiksi seuraavassa oppilaan asioista järjestettävässä palaverissa.

Opettajakunnan ja kuraattorin kesken on sovittu, että kuraattori on joka päivä kello kahdentoista välitunnilla opettajainhuoneessa tavattavissa jotta asioista tiedottaminen ja oppilashuollollisiin toimenpiteisiin ryhtyminen olisi joustavampaa. Terveystenhoitajakin pyrkii tulemaan puolenpäivän aikaan opettajainhuoneeseen. Kuraattorin näkökulmasta opettajainhuonekeskustelu

kasaa (...) yhen oppilaan asiat joskus sillä tavoin, että hän voi pelkästään kuuntelemalla keskustelua aloittaa asiakkassuhteen oppilaan kanssa.

(...) ...se on niin kun meikäläisen kannalta tärkeitä, ett mää korvat auki kuuntelen ja seuraan (...), ett "aha" ja aina (...) tuon vihkoni (...) [mukaan], kulen siellä ja kirjaankin, että "aha, nyt rupee oleen yhdellä sun toisella opettajalla tuota tästä samasta oppilaasta sanomista", niin mää saatan ottaa (...) ja haastatella sitä oppilasta ilman (...) opettajan toimeksiantoa. (...) ne [opettajainhuonekeskustelut] on tärkeitä kuitenkin, vaikkei siellä sitten sen syvällisemmin keskustella. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Opettajainhuoneessa annetun palautteen hyvä puoli on se, että luokanvalvojan saama palaute oppilaasta voi olla jatkuvaa ja nopeaa; *koulu reagoi tunnin säteellä (...), seuraavalla välitunnilla jo opettaja saa palautetta.*

Oppilaiden aineistosta ilmenee oppilaiden ja opettajainhuoneen löyhä sidoksisuus (Weick 1976). Oppilaat eivät tavallisesti tiedä, mitä opettajainhuoneessa tapahtuu. Oppilaat pitävät opettajainhuonetta keskustelupaikkana, mutta myös *juoruilupaikkana: levitetään sanaa, kerrotaan tekijät* muille opettajille ja päivitellään oppilaiden tekemisiä.

Opettajat kertoivat [opettajainhuoneessa välitunneilla] toisilleen tästä oppilaasta. Opettajien ei olisi pitänyt kertoa muille kuin luokanvalvojalle, erityisopettajalle, opinto-ohjaajalle ja rehtorille, koska eihän asia kaikille kuulu. (seitsemäsluokkalaisten tytön S527 kertomus oppitunnin häirinnästä)

[Opettajainhuoneessa välitunneilla] luultavasti keskusteltiin, miten typerä ja kauheita oppilaat ovat. [Siellä voisi] keskustella ja miettiä uusia keinoja tilanteen rauhoittamiseksi. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S856 kertomus oppitunnin häirinnästä, johon osallistui monta luokan oppilasta)

Opettajakokous. Opettajakokoukset ovat käytännön asioihin keskittyneitä, mutta niissä ei juurikaan keskustella ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien käytännön ratkaisuisista. Joskus kun jollakin luokalla on ollut esimerkiksi jonkinlainen *kriisitilanne*, asioista on kokouksessa puhuttu. Keskustelu ei kuitenkaan ole ollut systemaattisesta ja määrätietoista ongelmanratkaisuun tähtäävää keskustelua. Muita käsiteltäviä asioita sitä paitsi on niin paljon, ettei ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisulle jää tarpeeksi aikaa.

Käsiteltäviä asioita ovat olleet mm. oman työn suunnittelu ja organisointi, muiden kokousten organisointi sekä teemapäivien järjestely. Koko koulu yhteisöä koskevia asioita kokouksissa ovat mm. koulutyön taloudelliset edellytykset, keskustelu koulun osallistumisesta koulu yhteisöä kehittävään projektiin sekä koulun toiminta-ajatuksesta, tulostavoitteista ja budjetoinnista tiedottaminen ja keskustelu. Muita esille tulevia asioita ovat mm. uusien opettajien esittely ja näiden perehdyttäjien valinta ja vanhempainiltojen ajankohta.

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisujen ideointia ei opettajakokouspöytäkirjojen perusteella ole ollut. ESY-luokalle siirrettävistä oppilaista tiedotetaan ja keskustellaan, kesän ehtolaispäivästä päätetään ja kerran käydään keskustelu oppilaista, jotka saavat heikkoja arvosanoja todistukseensa. Levottomalle 7e-luokalle pidettävästä *tehostetusta kasvatuksesta* päätetään. Oppilashuollosta mainitaan syksyn ensimmäisessä opettajakokoukses-

sa, että sama kuraattori jatkaa ja *oppilashuoltoryhmä toimii samalla pohjalla kuin viime lukuvuonna.*

Yt-kokous. Yt-kokouksissa, joita on joka toinen viikko ja joskus viikoittainkin, käytetään hyvin usein osa kokousajasta ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviin asioihin. Asiat tulevat esille, sillä ne *painaa opettajien mieltä ja tulee spontaanisti vaikei niitä esityslistallakaan edes ole.* Varsinkin, jos on *jotain akuuttia tapahtunut*, opettajat ovat halunneet yhteisesti pohtia, miten toimitaan jatkossa. Joskus on koko kokous omistettu ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien käsitteilyyn.

Vuorellassa on kymmeniä opettajia, joten yt- ja opettajakokouksissa ei aina ole helppo päästä avoimeen keskusteluun.

(...) ...onko meitä nyt yli kolmekymmentä reippaasti [opettajakokouksessa], niin siinä ei oo kyllä mikään helppo ilmasta itteensä, että se on, se on hyvin tämmöstä muodollista ja hyvin pinnallista tavallaan. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yleensä kokoukset ovat *puhtaasti tämmöstä yhteistä sopimista tietyistä käytänteistä*, eikä kokouksissa *oo paljon tämmöstä filosofista keskustelua eikä pohdiskelua.* Yt-kokouksessakaan ei työrauhahäiriöitä pohdita järjestäytyneesti yhdessä. Lisäksi opettajien suuri määrä kokouksissa hankaloittaa yhteisöllisen keskustelun ja sitä kautta yhdessä päätettyjen ratkaisujen syntymistä.

4.3 Oppilashuoltoryhmä ja yhteisöllisyys

Harmoninen työskentely. Oppilashuoltoryhmä työskentelee harmonisesti ja jäsenet ovat korrektin kohteliaita toisilleen. OHR:n toiminta viestii osaltaan koulun hyvästä työilmapiiristä. Ryhmäläiset ovat lojaaleja toisilleen ja ryhmä tulee hyvin toimeen. Ristiriidat eivät koskaan kärjisty eikä kokouksissa ilkeillä toisille eikä koroteta ääntä oman kannan puolesta. Muutaman kerran keskustelussa on kahdenkeskisiä jännitteitä, jotka ilmenevät äänen sävyssä tai lievänä mielipideeronana, mutta ne laukeavat itsestään tai rehtori, apulaisrehtori tai Lauri-kuraattori laukaisevat ne huumorilla tai siirtymällä toiseen asiaan. Ryhmäläiset hyväksyvät ryhmän yleiset toimintalinjat eikä vakavaa keskustelua toimintalinjoista ja niiden muuttamisesta synny, vaikkakin Lauri-kuraattorilla on muutaman kerran muun ryhmän kannasta eroavia mielipiteitä.

Kuraattori on perinteisesti ollut ryhmän puheenjohtaja. Ryhmässä pidetään vastuuta ongelmallisten oppilasasioiden käsittelystä kuraattorin toimenkuvaan olennaisesti kuuluvana, kuraattorin *asioina*, joten virallinen puheenjohtajuus kokouksissa lankeaa kuraattorille.

Luokanvalvojat ja aineenopettajat tuovat ryhmään monenlaisia oppilaiden ongelmia, joihin ryhmä yrittää keksiä ratkaisuja. Opettajat odottavat OHR:ltä tavallisesti *tukea omille näkemyksilleen ja jonkinlaista ohjausta ja vastuun jakamista.*

No esimerkiksi nyt tämmönen vastuun jakaminen. Kyllä näissä ongelmatilanteissa (...) on ihan hyöä, että niistä voi vähän edes purkaa semmosessa foorumissa, jossa on monenlaista asiantuntemusta, että mä en oo yksin näitten ongelmien kanssa, ett (...) mä saan niin

kun tukea omille ajatuksille, ett mää teen tässä oikein. (...) ...siinä mielessä (...) on se tosi tärkeä ja hoitavakin jossain määrin. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Ryhmän ratkaisut ovat usein käytännönläheisiä ja konkreetteja. Ryhmässä on jatkuvasti vastuun jakoa ja työnjakoa.

(...) Siellä suoritetaan jatkuvasti työnjakoa, et "sää suoritat tämän ja sää hoidat tämän" ja "onko se asia mennyt eteenpäin" ja "mitä siinä asiassa kuuluu" ja näin pois päin (...). [Siellä] tehdään aina niinku välitilinpäätöstä joka (...) kokouksessa eli katotaan missä mennään minki oppilaan kohdalla. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Ryhmässä on kiinteästi mukana huumori. Keskeinen huumorin viljelijä on ESY-opettaja Mara. Ryhmän huumorissa on paljon kyynisyyttä ja sarkasmia. Keskeistä on sanallinen taitavuus, notkeus ja nokkeluus, mitkä näkyvät mm. erilaisina sutkauksina. Huumorin kohteena ovat sekä oppilaat että läsnä olevat kollegat. ESY-opettaja, rehtori, apulaisrehtori ja opettajaedustaja kiusoittelevat kollegoja hyväntahtoisen humoristisesti.

OHR:ssä keskustelua hallitsee muutama ryhmäläinen, muut ryhmäläiset enimmäkseen myötäilevät ja seurailevat. Kokouksissa #1-3 hallitsevia ovat Lauri-kuraattori, apulaisrehtori ja rehtori. Kokouksissa #4-5 hallitsevia ovat apulaisrehtori ja rehtori. ESY-opettaja Mara on myös paljon äänessä kokouksissa, muttei hallitsevasti, vaan paljon ja voimallisesti äänessä olevana "rivijäsenerä".

Hallitsevuus näkyy apulaisrehtorissa siten, että hän tuo oman mielipiteensä esiin painokkaasti, vauhdikkaasti, tehokkaasti ja mukaansa tempaavasti. Hänen hallitsevuutensa nojaa paljon hänen verbaalisuuteensa ja voimakastahtoisuuteensa. Kokouksissa #4 ja #5 hänen hallitsevuutensa selittyy osittain hänen epävirallisella puheenjohtajuudellaan (Simo-kuraattori on vasta tullut kouluun ja ei vielä pysty käytännössä olemaan puheenjohtajana, vaikka ryhmä hänet sellaiseksi virallisesti valitseekin). Rehtori Penan hallitsevuus tulee paljon hänen asemansa kautta; hän on hyvin maltillinen puhuja, joka esittää asiat harkitsevalla, rauhallisella tyylillä. Ryhmäläiset kuuntelevat apulaisrehtorin ja rehtorin puheenvuoroja keskittyneesti. Lauri-kuraattorin hallitsevuus tulee hänen puheenjohtajuutensa kautta. Hän on harkitseva ja maltillinen kuten rehtorikin ja heidän olemuksessaan on samanlaista rauhallisuutta. Laurin hallitsevuus ei ole apulaisrehtorin ja rehtorin kanssa samanlaista, sillä hänen puheenvuorojensa aikana käydään useita kovaäänisiäkin epävirallisia keskusteluja. Hän ei ole auktoriteetti ryhmässä siten kuin apulaisrehtori ja rehtori.

Väärinkäsityksiä on erittäin vähän, ryhmäläiset tuntevat toisensa ja ryhmän tavat toimia. Harmonisuus ja korrektaus ilmenee esimerkiksi siinä, että ryhmäläiset kysyvät toistensa mielipidettä. Lojaalisuudesta kertoo ryhmään kuulumattoman opettajan oppilasasioiden käsittely ko. opettajan pyynnöstä. Ryhmäläiset tuovat myös ryhmään kuulumattoman opettajan oppilasasian empaattisesti ryhmään keskusteltavaksi, ilman että kyseinen opettaja on pyytänyt.

Ryhmä on keskustellut hetken pienluokkaan osa-aikaisesti siirretyn Esan tilanteesta. Larsilla, yhdellä Esan opettajista, on vararehtorin mukaan vaikeuksia pojan kanssa:

APULAISREHTORI Ulla: Lars on mulle (p) siitä..sitte vielä ni..tää on ihan epävirallista ja mutta että esimerkiksi omilla tunneillaan Lars (p) ilmeisesti on ollu aika lailla vähän väsynyt siihen Esaan, Esan hoitamiseen, että on paimennettavia mutta Lars ei oo sitä

julkisesti sanonu, sen kerto joku muu (p) ihan, että Lars ei oo sitä ite puhunu. (KOKOUS #2)

Tämän jälkeen ryhmäläiset keskustelevat hetken Esan huonoista opiskelutavoista, mm. kirjojen unohtamisesta kotiin.

Matalaprofiilista toimintaa tiedottamisen kustannuksella. Enimmäkseen ryhmä toimii *matalaprofiilisesti*. Se sopii seuraavan kokousajan kokouksen lopulla, joten kokousajasta ei *tartte (...) sen kummempaa hälyä nostaa*. Kuraattori jakaa kokouksen esityslistan opettajainhuoneessa vain ryhmän jäsenten lokeroihin. Kokouksen asioista ei tiedoteta samalla tavoin kuin opettajakokouksesta, josta *laitetaan seinälle isot julisteet*.

Oppilaille tiedotetaan OHR:stä kuudennen luokan kevätlukukaudella, jolloin kuraattori informoi tulevia yläasteen oppilaita. Rehtori ei osaa sanoa, tietääkö muu henkilökunta, esimerkiksi keittiöhenkilökunta, mikä OHR on. Muu henkilökunta saa tietoja OHR:n toiminnasta esimerkiksi yt-kokouksen kautta, joskin muu henkilökunta osallistuu yt-kokoukseen hyvin harvoin. Vanhemmille tiedotetaan silloin, jos kotiin on tiedottamista oppilasta koskevista asioista, esimerkiksi ryhmässä sovittu oppilasta koskeva *toimenpide*. Vanhempainillassa kuraattori on perinteisesti esitellyt OHR:n toimintaa; *ketä siinä on ja minkälaisia asioita siellä käsitellään*.

Tiedon kulku ja informaation jakaminen opettajille on koettu OHR:ssä puuttelliseksi. Koulussa OHR-asioista tiedotetaan opettajille joskus yt-kokouksissa tai opettajainkokouksissa. Tiedotus on *satunnaista ja suusanallista* ja on vaikea sanoa, miten paljon opettajat tietävät OHR:stä. *Matalaprofiilisuuden* vuoksi opettajilta saattaa jäädä *jotain semmosta arvoista* tietämättä, mikä ehkä olisi tarpeellista tietää. Opettajajäsenten tiedottaminen muuhun opettajistoon päin voisi yleensä ottaen olla aktiivisempaa. Opettajajäsenen toimenkuvaa OHR:ssä voisi selkeyttää siten, että hän toisi enemmän OHR:n tehtävää esille opettajien keskuudessa. Muidenkin jäsenten tehtäviä voisi selkeämmin jakaa, jotta paremmin tiedettäisiin, *kuka vastaa mistäkin*. Kuraattorin pitäisi myös olla tarpeeksi opettajainhuoneessa, jolloin hän voisi tarvittaessa tiedottaa ryhmän toiminnasta opettajille.

OHR:ää ei ole kuitenkaan ollut tarkoitus pitää *salamyhkäsenä salaseurana*. Kuraattorilta opettajat voivat kysyä ryhmän toiminnasta, jos tarvitsevat siitä tietoa. Toinen tiedotusvastaava on opettajajäsen, jonka tulisi tiedottaa niille opettajille, joita OHR:ssä käsitellyt asiat koskevat.

Opettajainhuoneessa ei tiedoteta OHR:n asioista, koska se ei olisi eettisesti *tyylikästä*: oppilaan henkilökohtaiset asiat eivät kuulu kaikille. Tämä on yksi tärkeä syy siihen, että ryhmän kokouksista ei tehdä *muistioita eikä pöytäkirjoja*, vaan *jokainen kirjoittaa ne [asiat] niinku omiin mappeihinsa ja vihkoihinsa*. OHR:n toiminnasta tiedottamista voisi rehtorin mielestä lisätä, mutta eettisyyden takia täytyy olla varovainen: *todellaki siinä saa olla aika tarkka (...), ettei töpeksi*. Tiedottamisen lisäämistä helpottaa se, että opettajille 1990-luvulla tullut vaitiolovelvollisuus velvoittaa vaikenemaan OHR:n asioista. Silti ryhmä kertoo OHR:n asioista opettajille harkiten. Kokouspöytäkirjan tekemisestä ja mapittamisesta on ollut puhetta, mutta ryhmä on päättänyt olla tekemättä kumpaakaan.

(...) se [mapittaminen] rupeis tökkii siihen, että meillä kuitenkin pyörii oppilaita opettajanhuoneessa ja siellä on jopa opettajanhuoneen vieressä tiloja oppilaitten (...) tukiopetusta ja muuta varten, että ei voida taata (...), että se säilyy se salassapitovelvollisuus. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

4.4 Oppilaiden mukana olo ongelmien ratkaisussa

Vähän tietoa koulun rakenteesta ja kouluyhteisön toiminnasta ongelmien ratkaisussa. Fullan ja Stiegelbauer (1991) kuvaavat tutkimuskoosteessaan oppilaiden vähäistä osallistumista koulun toimintaan ja kehittämiseen. On tavallista, että oppilaat ovat luokkahuoneessa passiivisessa roolissa ja he tuntevat, että heidän mielipiteitään ei kysytä tai niitä ei ymmärretä. Oppilaille on usein koulussa tärkeämpää oppituntien ulkopuolinen yhdessäolo kavereiden kanssa kuin oppitunneilla oppimiseen liittyvät asiat. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulussa ovat vähäiset. Vieraantuminen koulusta on yleistä; oppilas ei tunne kuuluvansa osaksi koulua. Oppilaat tuntevat itsensä eristäytyneeksi suhteessa kouluympäristöön. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 170-190, ks. myös Savolainen ym. 1998.)

Vuorelan oppilaille on vähän tietoa koulun rakenteesta ja kouluyhteisön toiminnasta ongelmien ratkaisussa, mikä heijastaa koulun löyhää sidosteisuutta ja yhteistoiminnallisuuden puutetta. Kertomuksiensa perusteella oppilaat eivät kovin hyvin tiedä, miten ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat ratkaistaan koulussa. On hyvin yleistä, ettei oppilas tiedä, miten tilanne selvitetään ja/tai miten se olisi pitänyt selvittää. Usein oppilaan mielestä tilannetta ei ole ratkaistu mitenkään.

(...) Oikeastaan sitä ei tietääkseni ja ymmärtääkseni pahemmin selvitelty. (...) (yhdeksäsluokkalaisten tytön S856 kertomus oppitunnin häirinnästä)

En tiedä, onko sitä edes selvitetty. En ole ollut ainakaan paikalla. (kahdeksaluokkalaisten tytön S804 kertomus tyttöoppilaan kiusaamisesta välitunnilla)

Kertomuksista ilmenee myös, että oppilaat eivät tiedä kaikkia koulussa toimivia tahoja. Tuntemattomimmat tahot ovat oppilashuoltoryhmä ja opettajien yt-aika. On yleistä, että oppilas ei tiedä, mitä ne ovat. Yksi oppilas on jopa varma että koulussa ei ole oppilashuoltoryhmää.

Tiedän, mikä oppilashuoltoryhmä on, mutta meidän koulussa ei ole kyseistä toimintaa toimittavaa ryhmää. (...) Koulussamme ei ole (...) yt-aikaa tai jos on niin me oppilaat emme tiedä tästä. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S857 kertomus)

Muita oppilaiden huonosti tuntemia tahoja ovat johtokunta, koulusihteeri ja tekninen avustaja. Muutamat oppilaat eivät tiedä, mikä on oppilaskunta, tukioppilas ja perheneuvola. Jotkut oppilaat käsittävät tukioppilas- ja oppilaskunta-toiminnan olevan samanlaista ja/tai liittyvän yhteen.

Yhteisölliset ratkaisut eivät ole tavallisia. Oppilaat eivät ole paljon mukana ongelmanratkaisussa, koska yhteisöllisiä ratkaisuja ei koulussa paljon ole. On

tavallista, että ei-toivotusti käyttäytyvä oppilas on mukana ongelmanratkaisussa olemalla seuraamusten kohde. Hän käy kasvatuksellista keskustelua aineenopettajan, luokanvalvojan, ym. henkilökunnan jäsenen kanssa. Hänet poistetaan tunnilta. Hän saa jälki-istuntoa. Hän on mukana kuultavana koulun henkilökunnan kanssa palaverissa. Hän on mukana kuultavana koulun ja kodin yhteispalaverissa, johon hänen vanhempansa tulevat. Hänet siirretään osa-aikaisesti tai kokonaan koulun ESY-luokalle. Hänet siirretään pienryhmään koulun HOPS-projektiin. Hänet siirretään koulun ulkopuolelle, esimerkiksi erityisluokkaan, kouluun tai koulukotiin.

Oppilaan on vaikea saada ääntään kuuluviin ongelmien ratkaisussa ja oppilas onkin usein passiivinen myöntelijä palaverissa. Yleensä aikuiset, lähinnä koulun henkilökunta, päättävät oppilaan lähitulevaisuudesta. Haastateltujen oppilashuoltohenkilökunnan jäsenten keskuudessa tuli esille kaksi näkemystä siitä, tuleeko oppilaan osallistua palaveriin ilman oppilastovereitaan. Palaveri, jossa oppilas on yksin on yhden näkemyksen mukaan siinä mielessä parempi kuin usean oppilaan läsnäolo, että useamman oppilaan palaverissa *oppilasryhmä saattaa mennä niinku tukemaan toisiansa ja se tilanne ei oo hedelmällinen*. Oppilaiden keskinäinen yhteisöllisyys ei siis aina ole henkilökunnan mielestä toivottava asia. Toinen, vastakkainen näkemys on, että tällöin on juuri se vaara, että oppilaan on yksin isossa ryhmässä vaikea tuoda omia mielipiteitään esille.

*(...) voi kuvitella, että jos kuus aikuista ja yks nuori siinä, että minkälaista se on (naurah-
taa) se omien mielipiteiden ja (...) näkemysten esiin tuominen. Ajatellaan vielä, että se on
sitte vielä tommonen murrosikänen tai nuori, että sitähan se oli (...) että helposti se meni,
tahto mennä siihen syyttelyyn sitte vaan, että käyppäs nyt koulua ja potkitaan vähän
takapuoleen (...). Sanallisesti todistellaan (...) että miten hyviä kaikki on, että minkä takia
sää et käy koulua, että ku asiat on näin hyvin. No [sanoin tuon] vähän kärjistettynä mut
(...) eihän siinä nuorta kuultu hirveesti (...). [Palaverissa] kyllä oli sitten ihan vilpitön
pyrkimys aina sitten siihen, että nuori vois (...) tavata sitten [jatkoksa] joko [kuraattoria]
tai (...) jos (...) erityisopettajalla on semmonen suhde tähä kavereiin ihan silleen (...) et sais
(...) nuori niinku sanoo sitten semmosta, tai luotas semmonen tilanne, jossa nuori pystys
niinku ite kertoo sitte, että mikä mättää ja (...) mitä hän niinku itse haluaa. Että eihän
näissä palavereissa pysty siihen, et sehän on ihan selvä. (Oppilashuoltohenkilöstön
haastattelu)*

Mitä isompi aikuisten joukko on palaverissa läsnä, sitä vähemmän tavallisesti oppilasta rohkaistaan sanomaan mielipidettään ja sitä vaikeampi oppilaan on mielipidettään sanoa. Pienemmässä ryhmässä on jokaisen osallistujan helpompi ilmaista itseään. Joskus oppilas ei halua tulla lainkaan yhteispalaveriin.

Henkilökunnan mukaan oppilas on palaverissa asioidensa käsittelyssä yleensä passiivinen kuuntelija; on hiljaa ja nyökyttelee. Usein luvattomien poissaolojen selvittelyssä oppilas tulee paikalle, mutta on sen oloinen kuin toivoisi että itse *ei sitten tarvi sanoo yhtään mitään*. On myös sellaisia oppilaita, *jotka siinä tilanteessa avoimesti sanoo, että [opettajan] pärstä ei kiinnosta (...) ja sanovat avoimesti, että "mua on loukattu, että (...) se opettajakin on sanonu mulle niin ja niin typerästi" ja kemiai ei käy niinku yksiin*. Useinmiten kun oppilas sanoo *railakkaasti sen todellisen syyn*, miksi on poissa oppitunneilta, niin tuloksetkin on parempia ja on todennäköisempää, että tilanne *korjautuu*. Tällainen railakkaasti suoraan sanominen on harvinaista.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa ilmenee, että opettajat eivät juuri käytä luokkatason *yhteisöllistä vaikuttamista* ongelmien ratkaisemiseksi eikä tästä vaikuttamiskeinosta ole juuri puhuttu esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä. Ennalta ehkäisevänä toimenpiteenä henkilökunta valistaa seitsemännen luokan aloittavia oppilaita luokkatasolla syyslukukauden alussa työrauhan merkityksestä ja yläasteen ja ala-asteen opiskelun eroista. Valistustyötä ovat tehneet pääasiassa rehtori ja apulaisrehtori. Oppilaille on joskus annettu kysely, jossa heiltä on kysytty tuntemuksista ja toivomuksista yläasteen opiskeluun liittyen.

Luokkatason keskustelua käydään luokanvalvojan tunnilla. Muut oppilaat ovat ongelmien ratkaisijoita satunnaisesti. Joitakin oppilasverkostoja on ja näiden verkostojen kautta luokanvalvoja saattaa hahmottaa ongelmaisen oppilaan tilannetta ja miettiä tukitoimia. Oppilaat voivat satunnaisesti hakea luvatta poissaolevia kavereitaan kotoa, kuitenkin mitään systemaattista toisten oppilaiden tukea ei koulussa ole järjestetty.

Oppilasaineiston perusteella yhteistyötä ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisussa ei Vuorelassa paljon ole. Oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta ovat oppilaiden virallisia vaikutuskanavia, mutta ne eivät ole työrauhahäiriöiden selvittelyssä juurikaan mukana. Oppilailla ja opettajilla ei ole paljoakaan yhteistyötä luvattomiin poissaoloihin, oppitunnin häirintään tai välitunnin ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisussa. Oppilaat mainitsevat yleisimmin seuraavat tahot osallistujina ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisuun: rehtori, apulaisrehtori, luokanvalvoja, erityisopettaja ja kuraattori. Muita, hyvin harvoin mainittuja tahoja ovat opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, muu henkilökunta ja oppilashuoltoryhmä. Lisäksi jotkut oppilaat mainitsevat johtokunnan. Koko kouluväen laajaa yhteistyötä on ollut spontaanisti tai suunnitellusti joskus mm. varkaustapausten selvittelyssä.

Monet oppilaat ehdottavat yhteisöllisiä ongelmanratkaisukeinoja, esimerkiksi yhteistyötä opettajien kesken, oppilaiden ja opettajien kesken, luokan oppilaiden kesken sekä vanhempien ja koulun henkilökunnan kesken. Laajan yhteistyön avulla voisi esimerkiksi pohtia häiriötilanteiden syitä, syyllisiä ja seuraamuksia sekä miettiä koulun sääntöjä. Oppilaan oman harkinnan painottamista rankaisemisen sijaan korostavat muutamat oppilaat. Oppilaiden pitäisi mm. enemmän saada tehdä ehdotuksia ja osallistua koulun päätöksentekoon. Oppilaiden pitäisi myös antaa olla enemmän itsenäisiä ja koulun henkilökunnan pitäisi enemmän kysyä oppilaiden mielipidettä asioista.

Yksittäiset oppilaat ottavat harvoin osaa luvattomien poissaolojen ratkaisuun. Jotkut oppilaat puuttuvat luvattomiin poissoloihin juttelemalla ko. oppilaan tai oppilasjoukon kanssa.

Kerroin lähimmille luokkatovereille ettei heidän olisi pitänyt lähteä [ennen opon tuntia kotiin] ja selitin miksi olin mennyt tunnille. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S837 kertomus luokan oppilaiden luvattomasta poissaolosta opinto-ohjaajan tunnilta)

Jotkut oppilaat tuntevat, että heidän tulisi puuttua luvattomiin poissaoloihin, mutta he eivät silti puutu niihin.

Minun olisi ehkä pitänyt jutella hänelle tai edes kysellä koulua käymättömyyden syytä. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S858 kertomus samalla luokalla olevan pojan luvattomista poissaoloista)

Joidenkin oppilaiden mielestä luokan muiden oppilaiden tulisi kannustaa luvattomasti poissa olevaa oppilasta jatkamaan koulun käyntiä ja valistaa ko. oppilasta koulun käynnin tärkeydestä tulevaisuutta varten. Joskus luokan oppilaat suhtautuvat *epäasiallisesti* luvatta poissa olevaan oppilaaseen.

[Luokan oppilaat] huutelivat tytölle tämän poissaoloista, morkkasivat, vittuilivat ym. Heidän olisi pitänyt iskostaa tytön päähän vähän järkeä (kuten muutamat vähän yrittivätkin) sekä kannustaa käymään koulua, jutella miksi hän aikoo tulevaisuudessa. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S869 kertomus samalla luokalla olevan tytön luvattomista poissaoloista)

Oppitunnin häirinnän ongelmia ratkaistaan usein ilman opettajan ja oppilaiden yhteistyötä. Opettaja esimerkiksi menee kesken tunnin käytävään oppilaan kanssa kahdestaan keskustelemaan oppitunnin häirinnästä. Ei ole yleistä, että opettaja ja oppilaat luokassa häiriötilanteessa tässä-ja-nyt yhdessä pysähtyvät pohtimaan tilannetta ja sen selvittelyä.

(...) ..."joihinkin" kysymyksiin on vaikea vastata, koska emme me muut luokan oppilaat [sic] ole mukana opettajien ja ns. häiritsevien oppilaiden välisissä "soviteluissa". (seitsemäsluokkalaisten tytön S649 kertomus)

Yksittäisillä oppilailla yksi toimintatapa on olla tekemättä mitään tilanteen korjaamiseksi samalla ollen tietoinen että hänen olisi pitänyt olla osallisena tilanteen selvittelyssä.

[Minun] olisi pitänyt sanoa heille että olisivat hiljaa. (yhdeksäsluokkalaisten pojan S821 kertomus neljästä tytöstä, jotka häiritsevät oppituntia)

Yksi tapa oppilailla on pitää parhaana olla puuttumatta koko tilanteeseen, koska se ei kuulu hänelle. Jotkut oppilaat pitävät tilanteita ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan tai oppilasjoukon ja opettajan välisenä asiana, johon muiden oppilaiden ei pidä puuttua.

Asia on opettajan (luokanvalvojan) ja hänen asia. Ei muiden. (seitsemäsluokkalaisten tytön S534 kertomus)

Oppilaiden puuttumattomuutta ongelmien ratkaisuun voi osittain selittää Willisin (1984) lailla siten, että kouluun mukautuvat oppilaat, jotka panostavat koulun viralliseen järjestelmään, eivät puutu häiriötilanteisiin. He odottavat järjestelmän tunnustettujen johtajien, opettajien, puuttuvan rikkomuksiin sen sijaan, että pyrkisivät tukahduttamaan niitä itse. (Willis 1984, 20.)

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että muiden oppilaiden käyttö on vähäisempää ja ongelmallisempaa oppitunnin häirintätilanteen selvittelyssä kuin luvattomien poissaolojen selvittelyssä. Luokkatasolla asioita on vaikea käsitellä *nostamatta ketään niinku varsinaiseks syntipukiks*. Jonkun oppilaan nimeäminen *selvästi syylliseksi* saattaa tuhota luokan ilmapiiriä. Luokkayhteisön

vaikutus on spontaania. *Riittävän törkeässä tapauksessa* luokka joskus spontaanisti tuomitsee oppilaan käyttäytymisen.

Yksi henkilökunnan näkökulma on, että oppitunnin häirintätapauksissa luokkatason opettaja-oppilaat -ongelmien selvittely on yläasteella hankalaa. Oppilaiden, jotka eivät häiritse, on vaikea asettua häiritsevien oppilaiden kanssa *vastahankaan*, heillä *ei vielä oo sillä tavalla vahvuutta*. Häirintätilanteessa on merkitystä silläkin, että *nää useimmiten on hyvin voimakkaita persoonallisuuksia nää häiriköt ja eivätkä välttämättä mitään tyhmiä, vaan jollakin lailla vaan turhautuneita*. Oppilaisissa on *passiivisia hyväksyjiä, jotka ei uskalla sanoa mitään, mutta (...) ne on (...) opettajan tukena* eivätkä hyväksy häiritsevää käyttäytymistä. Oppilaissa on myös *vahvoja tyyppejä*, jotka sanovat opettajalle, että *pistä nuo pois* luokasta. Näiden oppilaiden mielestä työrauha häiriintyy ja he eivät hyväksy oppilaskaverin häiritsevää käyttäytymistä.

Luokkatason ratkaisuja hankaloittaa mm. se, että muut oppilaat pelkäävät työrauhaa häiritsevien oppilaiden kostoja. Kostotoimien välttämiseksi ovat opettajat mm. käyttäneet nimettömiä kyselyjä, joihin kaikki oppilaat uskaltavat vastata rehellisesti. Kyselyjä tehdään esimerkiksi massakokoontumisessa auditoriossa, jolloin yhteistyö on opettajakeskeistä: oppilaat kirjoittavat nimet paperille tai syylliset tunnustavat, koska rehtori tai joku opettajista niin pyytää tai käskää. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että nimettömät kyselyt ovat sillä tavalla hyviä, että esimerkiksi oppitunnin häirinnästä oppilaat, jotka eivät häiritse ja haluavat oppitunnin häirinnän loppuvan, saavat sanoa mielipiteensä pelkäämättä häiritsevien oppilaiden reaktioita.

Willisin (1984) mukaan oppilaiden "kieliminen" toisista oppilaista on oppilaiden joukossa tabu, joka kieltää oppilastovereiden ilmiäntamista niille, joilla on virallista valtaa. Se mikä on oppilaiden mielestä "kielimistä" on opettajien mielestä "totuuden kertomista". Saamalla joku "kielimään" turvaavat opettajat virallisen kouluorganisaation etuaseman. Koulussa on jatkuvasti käynnissä kamppailu auktoriteetista ja auktoriteetin legitimiisyydestä. Koulun on pakko voittaa tämä kamppailu eli jonkun on pakko lopulta "kieliä". "Kieliminen" on yksi niistä tavoista, joilla koulun järjestys uusinnetaan ja joilla kouluun mukautuvien oppilaiden usko kouluorganisaatioon pystytään säilyttämään. (Willis 1984, 30-31.) Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin voi siten nähdä sekä virallisten tavoitteiden että piilo-opetussuunnitelman määrittämänä.

Oppilasaineiston perusteella luokan muilla oppilailla voi kuitenkin tulkita olevan yhteisöllisyyttä oppitunnin häirinnän ongelmien ratkaisussa ainakin kahdella tavalla. Yksi tapa on tukea opettajaa. Oppilaat haluavat tukea luokan työrauhaa ja kehottavat häiritsevää oppilasta olemaan hiljaa ja tottelemaan opettajaa. Toinen yhteisöllisyyden muoto on tukea häiritsijää. Oppilaat asettuvat oppituntia häiritsevän oppilaan tai oppilasjoukon tueksi opettajaa vastaan.

Henkilökunnan ja oppilaiden kertomuksissa tulee esille yhteistoiminnallisuuden puute. Oppilaat usein tietävät, mikä on väärin, mutta eivät puutu tilanteeseen, koska he kokevat joutuvansa toimimaan yksin. Pelko kostotoimista viittaa myös siihen, että oppilas on usein ongelmanratkaisussa yksin ja hän ei halua riskeerata hyvinvointiaan puuttumalla tilanteeseen.

Vanhemmat ehdottavat ongelmien ratkaisua oppilaiden keskuudessa mm. luokkatason ja koulutason yhteistyön avulla. Oppilaat voisivat säännöllisesti

puhua luokassa keskenään ja opettajan kanssa ongelmistaan. Yksi keino olisi säännöllisten, ennalta ehkäisevien luokkakokousten keskustelujen järjestäminen.

Olipahan tilanne mikä tahansa, minun mielestäni jos olisi koulussa aikaa[,] tilanne yritettäisiin ratkoa koko luokan kesken eikä ainoastaan esim. riitelijöiden. Oppilaat yleensä puhuvat omista ongelmista keskenään ja toiset voivat auttaa jos heilläkin on samantapaisia vaikeuksia. Yleensä leimataan yksi oppilas joka kantaa taakkaa koko kouluajan... "Niin sehän on se oppilas"[.] Tätä tekevät niin opettajat kuin oppilaatkin. Keskustelu olisi mielestäni paras lääke!!! Koko luokka yhteisölle..., vaikka vain 1-2 h viikossa, siinä säästyisi monia oppituntia kun jonkun tietyn oppilaan ei tarvitse esiintyä joka tilanteessa, tapella, häiritä tuntia, kiusata, jne. (Äidin P689 kertomus)

Luokan oppilaat voisivat olla toisiaan tukeva joukko ja malleina toisilleen. Vanhempien mielestä vanhemmat oppilaat voisivat olla seitsemäsluokkalaisten hyvän käyttäytymisen malleina. Yhden äidin mielestä auditorioon voisi kutsua kokouksen, jossa oppilaat ja opettajat keskustelisivat ja tekisivät päätöksiä, jolloin keskustelu ei olisi pelkkää *auktoriteettien yksinpuhelua*. Oppilaskunta voisi kokouksessa antaa oman lausuntonsa tapahtuneesta tilanteesta ja tukioppilaille tulisi olla tarpeelliset tiedot tapahtuneesta. Yksi äiti ehdottaa, että oppilaat voisivat luoda kaikille oppilaille yhteisiä sääntöjä yhdessä oppilaskunnan ja tukioppilaiden kanssa.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että koulussa on 1990-luvun kuluessa ollut asennemuutosta *autoritaarisesta mallista vähän demokraattisempaan malliin: yhä enemmän yritetään nuoria saaha ite mukaan siihen prosessiin*. Opettajakunta on nuorentunut 1990-luvulla ja tällä on ehkä merkitystä siinä, että ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisu on kehittynyt myönteisesti.

4.5 Koulun ja kodin yhteistyö: Tärkeää, mutta vaikea toteuttaa

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella koulun ja kodin yhteistyön tulee olla aktiivista ja sitä pidetään koulussa tärkeänä. Koulutyö ei onnistu ilman vanhempien mukana oloa. Rehtori viestittää tätä koulun virallista linjaa vanhemmille tiedotuslehdessä: *Yhdessä onnistumme*.

Yksi haastatteluissa esille tuleva näkemys on, että Vuorelan yläaste yrittää ottaa huomioon yhä enemmän kodin *arvoja, asenteita ja näkemyksiä* ja yrittää entistä enemmän *kodin ehdoilla* viedä oppilaan yläasteen läpi. Yleensä ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan vanhemmat ovat tuen tarpeessa ja koulun kanssa samoin ajattelevia. Vanhempien kanssa yhdessä mietityt ratkaisut tuovat usein tulosta.

Kodin ja koulun yhteistyötä on kuitenkin ollut vaikea toteuttaa. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että yksi este on koulun ja kodin yhteistyön puutteellinen järjestäminen, esimerkiksi jos jompi kumpi, koulu tai koti, työntää kasvatusvastuun kokonaan toiselle. Joskus vanhemmat tuntuvat ajattelevan, että kasvatusvastuu on suurimmaksi osaksi tai kokonaan koululla. Yksi esille tuleva näkemys on, että yleisen yhteiskuntamoraalin tulisi kohentua, jotta ei-toivottu käyttäytyminen laantuisi. Koulu ei ole erillään yhteiskunnasta, joten esimerkiksi hyvää käyttäytymistä pitäisi kodeissa arvostaa. Nuorten 1990-

luvun lamavuosina pahentunut työttömyys saattaa myös vähentää opiskelumotiivaatiota; ehkä sitä 'hälläväliä' -asennetta saattas lisätä, kun on pelko, että ei kuitenkaan mihinkään pääse [opiskelemaan tai töihin]. Haastatteluihin tulee esille, että opettajien ja muun henkilökunnan ja vanhempien yhteistyötä tulee pitää vireillä aktiivisesti. Koulun tavoitteiden, *isojen asioiden*, miettimistä yhteistyönä voisi olla enemmän.

Vanhempien ja opettajien suhde on löyhästi sidosteinen (ks. Weick 1976) eikä viestitä vireästä kodin ja koulun välisestä yhteistoiminnallisuudesta. Vuorelan löyhä sidosteisuus kotien kanssa on tyypillistä ison koulun toiminnalle. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä koulun arkipäivästä, ongelmista ja lapsensa opetus-suunnitelman muutoksista. Opettajien tiedot vanhemmista saattavat olla rajoittuneita ja kontaktit etäisiä, pääasiassa puhelinsoittoja kotiin. (Ks. esim. Lunden & Näsman 1980.) Fullan ja Stiegelbauer (1991) ovat tarkastelleet kodin ja koulun yhteistyöstä tehtyjä tutkimuksia ja päätyvät seuraavaan johtopäätökseen: "Mitä tiiviimmin vanhempi pystyy seuraamaan lapsensa koulunkäyntiä, sitä suurempi vaikutus sillä on lapsen kehitykseen ja oppisaavutuksiin (Fullan & Stiegelbauer 1991, 227)".

Tutkimusten (ks. Korpinen, Korpinen & Husso 1980, Fullan & Stiegelbauer 1991, 228-237, Macbeth & Ravn 1994, Ravn 1994) mukaan oppilaan kotitaustalla ja kotitilanteella on merkitystä koulun ja kodin yhteistyössä. On vanhempia, jotka eivät ole kiinnostuneita lapsensa koulutyöstä. On myös opettajia ja kouluja, jotka eivät pyri aktiiviseen koulun ja kodin yhteistyöhön. Aineopettajajärjestelmä nähdään joskus keskeisenä esteenä yhteistyön toteuttamisessa. Opettaja saattaa pitää luokkansa ja koulunsa suurta kokoa yhteistyön esteenä ja vanhemmat saattavat nähdä esteeksi sen että opettajalla ei ole aikaa eikä yhteistyötä ole tehty mahdolliseksi.

Koulun ja kodin yhteistyö antaa tutkimusten kautta Fullanin ja Stiegelbauerin (1991) mukaan ironisen ja turhauttavan kuvan itsestään. Opettajat haluaisivat lisää kontakteja vanhempien kanssa, mutta heistä näyttää siltä, että vanhemmat eivät ole käytettävissä tai kiinnostuneita. Useimmat vanhemmat puolestaan sanovat, että he haluaisivat seurata tiiviimmin lapsensa koulutyötä, mutta mielestään tarvitsisivat enemmän ohjausta ja tukea, jotta osaisivat toimia. On tavallista, että nämä opettajien ja vanhempien toiveet tuodaan julki kielteisesti: opettajien mielestä vanhemmat puuttuvat liikaa asioihin ja vanhempien mielestä opettajat syyttävät heitä välinpitämättömyydestä tai huonon koti-ilmaston luomisesta. Säännöllisen yhteistoiminnallisuuden, esimerkiksi vanhempien ja opettajan välisen 'kumppanuuden' ja kotien pitämisen oppimisympäristöinä, on todettu vähentävän varauksellisuutta ja pelkoja opettajien ja vanhempien välillä. Yhteistoiminnallisuudella on ollut myönteistä vaikutusta sekä oppilaan oppimistuloksiin että opettajien ja vanhempien asenteiden kehittymiseen.

Vuorelan vanhempien aineistosta käy ilmi, että vanhemmat eivät yleensä tunne kaikkia lapsensa opettajia ja *koulun johtoa*. Myös jotkut tahot ovat tuntemattomia. Oppilashuoltoryhmä, opettajien yt-aika ja oppilaskunta ovat tuntemattomimmat tahot. Muita vanhempien mainitsemia tuntemattomia tahoja ovat erityisopettaja, opinto-ohjaaja, koulusihteeri, tekninen avustaja, johtokunta, kuraattori, tukioppilas ja opettajakokous. Jotkut vanhemmat korostavat, että heidän näkemyksensä koulusta perustuvat tarkan tietämyksen sijasta arvailuihin, luuloihin, tuntumaan tai tunteeseen.

Olen osallistunut koulu [sic] vanhempainiltoihin, joten niiden tietojen pohjalta joita minulla koulusta on, en osaa vastata näihin kysymyksiin. Luulen, että useimmat vanhemmat eivät osaa näihin vastata, koska lapsethan koulua käyvät, eivät vanhemmat. (Äidin P917 kertomus)

Vanhempien aineistossa tulee esille, että suuri osa vanhemmista ei tiedä yhtään tilannetta, jossa joku koulun oppilas tai oppilasjoukko on käyttäytynyt ei-toivotusti. Vanhemmilla ei ole paljon tietoa koulussa tapahtuvasta ei-toivotusta käyttäytymisestä ja siihen liittyvästä ongelmanratkaisusta. Jotkut vanhemmat kertovat ongelmatilanteesta, mutta eivät tiedä, miten se on ratkaistu tai miten se olisi pitänyt ratkaista.

Tietoa ongelmatilanteista tulee lähinnä omaa lasta koskevan tilanteen kautta ja monet vanhemmat myös odottavat, että jos he saavat tietoa ei-toivotusta käyttäytymisestä, he saavat sitä pääasiassa oman lapsen ongelmien kautta.

Kysely on ihan ok, mutta itse olemme niin onnellisessa asemassa, että lapsemme kanssa ei ole ollut suurempia hankaluuksia. Kuulopuheiden mukaan ei voi tilanteita kertoa. (Äidin ja isän P857 kertomus)

Kysely herätti huomaamaan, kuinka kaukaiseksi lapseni koulu on minulle jäänyt. Seuraavassa syitä moiseen: Lapseni koulunkäynti on sujunut kaikin puolin hyvin. Luulen, että ongelmien ilmetessä koululla ja minulla olisi kykyä ja halua ratkoa niitä yhteistyössä. Luotan siihen, että koulusta otetaan yhteyttä, mikäli poikani käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. Myös itse tekisin samoin. (...) Olen jättänyt kouluasiat lapseni ja koulun väliseksi ajatellen "No news is good news!" (Äidin P663 avovastaus)

Tässä näkyy myös koulun toiminnan korjaava luonne; vanhempiin ei ininkään oteta yhteyttä ennalta ehkäisevästi, vaan tapahtuneen asian "korjaamiseksi".

Tietoa tilanteista ei joillekin vanhemmille tule siksi, että lapset eivät puhu kouluasioista paljon kotona. Lapsi kertoo vähän ei-toivotuista tilanteista ja varsinkin omasta osuudestaan niissä ja esimerkiksi pyrkii salaamaan luvottomat poissaolot tai tupakoinnin.

Murkkuikäiset eivät juuri huutele kolttosistaan joten tiedämme, että aina jotain on ilmassa, mutta ei sen tarkemmin. (...) (Äidin ja isän P805 kertomus)

Joidenkin oppilaiden ja vanhempien suhdetta voisi kouluasioissa kutsua löyhästi sidosteiseksi (ks. Weick 1976).

Osa vanhemmista on sitä mieltä, että koulun ja kodin yhteistyö on erittäin vähäistä tai *olematonta*. Monille vanhemmille yhteistyö rajoittuu vanhempainiltoihin ja vähäisiin kontakteihin lapsen luokanvalvojan kanssa.

(...) ...yhteydenotot koulusta päin ovat 0. Johtuneeko koulusta - lapsesta - äidistä, mutta tään 1,5 v:n aikana, jonka lapseni on ao. koulussa ollut ei koulusta päin olla kertaakaan otettu minuun yhteyttä. Itse tulee otettua yhteyttä vain välttämättömien käytännön asioiden hoidossa (olen soittanut 2-3 kertaa ja käynyt tasan 3:ssa vanhempainillassa, jotka on järjestetty). Koska muutimme tänne paikkakunnalta, jossa (...) yhteistyö kodin ja koulun välillä [oli] erittäin tiivistä, tämä "välipitämättömyys" (liekö sitä) on tuntunut erittäin oudolta. Toki osasyynä lienee myös lasten kasvaminen, jolloin hänen itsenäistyessään ei äidin yhteydenottoja kouluun enää niin paljon kaivata. Toivottavasti osasyynä on myös se, että lapsellani ei ole ollut käsittelemämme ongelmia. Talkoohenki, lasten + vanhempien yhteiset puuhut, joita aiemmassa koulussa oli, puuttuvat kokonaan. (Äidin P721 avovastaus)

Vanhemmista osa haluaa, että koulun henkilökunta tiedottaisi mm. lapsen ei-toivotusta käyttäytymisestä nopeammin ja että vanhemmilla olisi enemmän mahdollisuuksia tavata koulun henkilökuntaa kahden kesken. Muutamat vanhemmat ehdottavat ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä, esimerkiksi opettajien ja vanhempien yhteiskokoukset ratkaisukeinojen miettimiseksi.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa ilmenee, että koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin puheen tasolla, mutta käytännön toiminnan ja konkreettisen yhteistyön aikaan saaminen on hankalaa. Yhden haastatteluissa esille tulevan näkemyksen mukaan saattaa olla, että koulussa odotetaan liian kauan sitä, että oppilas ottaisi vastuun tilanteensa korjaamisesta ja siten odotetaan liian kauan, ennen kuin otetaan vanhempiin yhteyttä. Jotkut oppilaat ovat fyysisesti isokokoisia, minkä vuoksi opettajat voivat unohtaa, että nämäkin oppilaat ovat kuitenkin lapsia, jotka tarvitsevat kodin tukea.

Pitkäjännitteistä yhteistyötä haittaa myös se, että jos asiat eivät mene eteenpäin, yhteistyössä tulee *väsähtäminen*; kun melkein kaikkia keinoja on kokeiltu eikä tiedetä, mikä auttaa, tulee väsyminen ja *turhautuminen*. Asiaa hankaloittaa se, että usein *vanhemmat on jo valmiiks aika väsähtäneitä* tilanteeseen, avuttomia ja tuen tarpeessa. Yksi haastattelemani oppilashuoltohenkilökunnan jäsen on sitä mieltä, että vanhemmat ovat yleensä passiivisia palaverissa ja siten tulee pääasiassa koulun tehtäväksi ehdottaa ratkaisukeinoja ongelmiin.

Oppilaiden aineiston perusteella koulun ja kodin yhteistyössä on keskeistä kirjallisten viestien lähettely ja puhelinsoitot.

”kirjeenvaihtoa” (yhdeksäluokkalaisten tytön S869 luonnehdinta koulun ja kodin yhteistyöstä samalla luokalla olevan tytön luvattomiin poissaoloihin liittyen)

Opettaja soitteli oppilaiden kotiin, kyseli jotain, ja kertoi muutenkin luokan tuntityöskentelystä ja miten oppilas koulussa käyttäytyy. (kymmenesluokkalaisten tytön S943 kertomus oppitunnin häirinnästä)

Oppilasaineistosta ilmenee, että luvattomiin poissaoloihin, oppitunnin häirintään ja välitunnin ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisussa on harvoin aktiivista koulun ja kodin yhteistyötä. Koulusta otetaan yhteyttä kotiin lähettämällä poissaolohuomautus tai jälki-istunto-ilmoitus eli *tuntilappu* joko postissa tai oppilaan mukana. Yksi tapa tehdä koulun ja kodin yhteistyötä on lähettää koulusta kotiin *kuukausilappuja*, joiden avulla opettaja seuraa ja kontrolloi oppilaan koulun käyntiä yhdessä vanhempien kanssa. Oppitunnin häirintätapauksissa koulusta lähetetään pääasiassa *tuntilappu* ja lähettäjänä on useinmiten luokanvalvoja. Välitunneilla tapahtuvaan kiusaamiseen ja ilkivaltaan monet oppilaat haluavat vanhempien puuttuvan autoritaarisesti: mm. pitämällä kovaa kuria, *opettamalla poikia tavoille*, keskustelemalla vakavasti, puhuttelemalla lastaan sekä puhumalla lapselleen järkeä.

4.5.1 Tiedotuslehti sekä yhteistyön avainhenkilöt

Koulun tiedotuslehti on keskeinen tiedotusväylä vanhempien suuntaan. Se lähetetään oppilaiden mukana vanhemmille kerran lukuvuodessa. Tutkimuslukuvuoden tiedotuslehdessä on parikymmentä sivua. Kannessa on oppilaan tieto-

koneohjelman avulla tekemä piirros. Tiedotuslehden ensimmäinellä sivulla on rehtorin kirjoitus vanhemmille. Rehtori kertoo ensin, että lukuvuosi on alkanut hyvin valtakunnallisesta taloudellisesta lamasta huolimatta. Laman vuoksi opetusryhmien koot ovat kasvaneet ja toimintamahdollisuudet kaventuneet, mutta rehtori vakuuttaa, että opetus ja kasvatus hoituu entiseen tapaan. Rehtori painottaa kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä oppimisen tukemisessa. Rehtori jatkaa, että Vuorelan yläaste on fyysisesti ja toiminnallisesti korkeatasoinen. Oppimisen edellytykset on kuitenkin pidettävä ajan tasalla seuraamalla mm. uusimpien tietotekniikan ja viestinnän sovellutusten avulla, joilla opettaja saa oppilaan innostumaan opetettavasta asiasta.

Seuraavaksi rehtori siirtyy aivan toiseen asiaan ja muistuttaa, että Vuorela lainaa oppikirjat oppilaan käyttöön ja että kadonneesta kirjasta veloitetaan oppilasta. Myös poissaolokirjan kadottamisesta seuraa oppilaalle pieni maksu. Tässä heijastuu sosiaalisen kontrollin keskeisyys koulussa; vanhemmille tarkoitettussa tervehdyksessäkin mainitaan hieman "töksähtäen" oppilaan ja kodin velvollisuuksista noudattaa koulun sääntöjä. Lopuksi rehtori kertoo koulun syyslukukauden vanhempainiltojen ajankohdat ja toivoo koulun ja kodin yhteistyön jatkuvan vilkkaana.

Vanhemmille osoitettua sivua seuraavat lukuvuoden työaika, oppilasmäärät, oppituntien soittoajat, ruokailuvuorot, luokanvalvojat ja opinto-ohjaajat rinnakkaisluokittain, koulun henkilökuntaluettelo sekä johtokunnan koostumus. Tässä yhteydessä esitellään Vuorelan keskeisimmät puhelinnumerot sekä kaikkien opettajien kotinumerot. Tämän jälkeen lehti kertoo kouluterveydenhuollosta, koulukuraattoripalveluista ja opinto-ohjauksesta. Erityisopettajasta ei ole erillistä esittelyä, vaan henkilökuntaluettelon yhteydessä pelkkä maininta, että puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opettaja *Heli Ravakka* toimii koulullamme niinä ja niinä päivinä siihen ja siihen aikaan. Seuraavaksi esitellään oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta sekä kerhotoiminta.

Seuraavaksi on muita koulunkäyntiin liittyviä asioita. Osa asioista liittyy oppilaan kouluturvallisuuden varmistamiseen ja osa oppilaan oikeuksiin saada tiettyjä palveluja. Monet asioista korostavat ennakoivasti sosiaalisen kontrollin tärkeyttä; oppilaiden vanhemmille tiedotetaan, miten heidän lapsensa tulisi käyttäytyä, jotta koulun yleinen järjestys säilyisi parhaiten. Näitä asioita ovat mm.: miten poissolot vaikeuttavat koulunkäyntiä, liikennesääntöjen noudattaminen koulumatkoilla, tarkoituksenmukaisten liikuntavarusteiden tuominen liikuntatunneille, toivomus, että oppilaat eivät kulkisi kouluun polkupyörillä tai mopoilla, vaan jalan, jotta onnettomuuksilta ja ilkivallalta mahdollisimman paljon välttyttäisiin, informaatio turmellun kirjan maksamisesta, informaatio hukatun säilytyskaapin avaimen maksamisesta sekä toivomus, että oppilaalla ei olisi rahaa mukana koulussa. Viimeinen informaatio lehdessä on *koeverauslistataulukko*.

Tiedotuslehdessä on hyvin esillä opiskeluun liittyvät perusasiat ja tästä informaatiosta on vanhemmille paljon hyötyä. Tiedotuslehti ei kuitenkaan käytä hyväksi mahdollisuuksia olla innostamassa vanhempia yhteistoimintaan, vaan valtaosin lehdessä painotetaan kouluaineiden opiskeluun ja sosiaaliseen kontrolliin liittyviä asioita. Lehdessä ei pyydetä vanhempia mukaan toimintaan ja kehittämään koulua. Työrauhan kehittäjiksikään vanhempia ei innosteta, mistä esimerkkinä on, että oppilashuoltoryhmän toimintaa ei lehdessä mainita lainkaan.

Päävastuu koulun ja kodin yhteistyöstä on opettajakunnassa luokanvalvojilla. Tarkoitus on, että seitsemännen luokan luokanvalvojat tapaavat joka ainoan oppilaan vanhemmat ja keskustelevat näiden kanssa. Tässä tapaamisessa on vanhempien kanssa *tutuksi tulemisen periaate*. Luokanvalvoja voi selvittää koulun käytänteitä ja saada vanhemmilta tärkeää tietoa. Joskus kun kokonainen luokka on *oireillut*, on kaikkien luokan oppilaiden vanhemmat kutsuttu koolle. Luokanvalvojat mm. ovat perustaneet ennalta ehkäiseväksi elimeksi luokkaneuvoston, jossa vanhemmat ovat olleet mukana. Neuvoston toiminta on alkanut jo alasteella. Luokanvalvoja, vanhemmat ja oppilaat suunnittelevat yhdessä *kirpputori-myyjäisiä* sekä *kaikenlaisia juhlia ja retkiä*. Yhdeksännen luokan luokkaretki on luokkaneuvoston viimeinen retki. Luokkaneuvoston kaltaisen toiminnan koetaan lisänneen selvästi oppilaiden motivaatiota ja mielekkään tekemisen osaltaan vähentäneen ongelmia.

Koulun ja kodin yhteistyön tarve on lisääntynyt mm. opinto-ohjauksen kautta valinnaisuuden lisääntyttyä viime vuosina. 1990-luvun puolivälissä jopa kolmasosa aineista on valinnaisia kahdeksansilla ja yhdeksänsillä luokilla. Opinto-ohjaajat ovat entistä enemmän yhteydessä vanhempiin, kun aineyhdistelmien miettiminen ja lapsen koulutusuran suunnitteleminen on tullut yhä vaativammaksi.

(...) Se on aika rankka juttu ku [sitä] ajattelee. (...) ...on tämmönen opinto-ohjaus ja tämmönen oppilaan koulutusuran ohjaus käynny yhä tärkeämmäks ja siinä vanhemmat ovat olleet kyllä mukana aika aktiivisesti, se on niinku uutta. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Koulun opetussuunnitelman rakenteellinen muutos on siis lisännyt kodin ja koulun yhteistoimintaa.

Koululla järjestetään ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen usein yhteispalaverieja vanhempien kanssa, joten henkilökunnalle on näiden palaverien kautta spontaanisti avautunut myönteisiä mahdollisuuksia tutustua vanhempiin. Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella useimmat vanhemmat ovat yhteistyöhaluisia ja yhteistyöstä kieltäytyviä vanhempia on *tosi vähän*. Työssäkäyvät vanhemmat esimerkiksi yrittävät sovittaa työaikojaan niin, että pääsevät koululle palaveriin. Palaverieja järjestetään varsinkin luvattomien poissaolojen vuoksi. Oppitunnin häirintään ja välituntiongelmiin liittyen vanhemmat kutsutaan koululle pääasiassa väkivalta- ja ilkivaltatapauksissa. Jotkut vanhemmat käyvät koulussa useitakin kertoja *juttelemassa*. Juttelukertoja on saattanut olla neljä, viisi ja joskus jopa enemmänkin.

Erityisopettaja, erityisluokanopettaja (pääasiassa vain kouluun sijoitetun ESY-luokan oppilaita koskien) ja kuraattori tekevät koulun ja kodin yhteistyötä ja käyvät tarvittaessa oppilaan kotona keskustelemassa. Kuinka terveydenhoitaja on yhteydessä kotiin, riippuu hänen persoonallisuudestaan ja tavastaan tehdä työtä. 1990-luvun puolivälissä Vuorellassa oleva terveydenhoitaja soittaa koteihin melko usein asioista, jotka koskevat sekä oppilaan fyysistä että psyykkistä terveyttä. Esimerkiksi masennus ja lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö ovat tällaisia asioita.

4.5.2 Vanhempainillat, erikoisvanhempainillat, vanhempainkoulut ja johtokunta

Pääasiallisia tilaisuuksia ongelmien ratkaisuun ovat vanhempainillat, *erikoisvanhempainillat* (oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tullut termi) ja vanhempainkoulut. Lisäksi koulun johtokunta on virallinen ongelmanratkaisutaho, jossa vanhemmilla on edustus.

Vanhempainillat. Vanhempainiltoja on pidetty seitsemännelle, kahdeksannelle ja yhdeksännelle (yhdessä *kymppiluokan* kanssa) luokalle erikseen. Iltoja on tarpeen mukaan, tavallisesti muutaman kerran lukukaudessa. Joinakin lukukausina tarvetta iltoihin ei ole ollut lainkaan. Iltoja on järjestetty esimerkiksi 1990-luvun puolivälissä sekä syyslukukaudella että kevätlukukaudella kaksi kertaa. Vanhempainillassa annetaan pääasiassa informaatiota jatko-opiskelusta ja kurssien valinnoista. Melko usein ainakin osa illasta on *omistettu* oppilaiden käyttäytymisestä puhumiseen. Vanhemmat osallistuvat hyvin vanhempainiltoihin; *auditorio on täynnä (...) vaikka se (...) on täysin vapaaehtoista.*

Vanhempien aineistosta käy ilmi, että osa vanhemmista toivoo lisää vanhempainiltoja, jotta esimerkiksi työesteiden vuoksi olisi enemmän mahdollisuuksia osallistua iltoihin. Jotkut vanhemmat toivovat lisää luokkakohtaisia vanhempainiltoja, joissa tiedotettaisiin heti ongelmista. Yksi äiti muistelee, että hänen poikansa luokalla oli aiemmin joka kuukauden ensimmäisenä maanantaina vanhempainilta *ja se toimi hienosti, lähes kaikki vanhemmat oli aktiivisesti mukana.*

Monet vanhemmat toivovat vanhempainiltoihin lisää kontakteja opettajien kanssa. He toivovat tiiviimpää yhteistyötä opettajan kanssa sekä parempaa mahdollisuutta keskustella oman lapsen koulunkäynnistä.

Enemmän opettajien kanssa keskustelua[, mikä] koskee kaikkia opettajia, nyt on vain hetki luokanvalvojan kanssa sekin yhteinen 9:llä luokalla jossa ei puhuta oikeastaan mitään lasta yksikössä koskevaa asiaa. (Äidin P849 avovastaus)

Vanhemmat ehdottavat mm. tapaamisia pienemmissä ryhmissä, lisää henkilökohtaista keskusteluaikaa, oppilaiden osallistumista iltoihin ja parempaa tiedottamista illoista.

Jotkut vanhemmat haluavat teema-vanhempainiltoja. Ilta voisi liittyä esimerkiksi johonkin kodin ja koulun yhteiseen teemapäivään tai vanhempainiltaan olisi sovittu teema opettajien ja vanhempien kesken. Yhden äidin mielestä luokanvalvoja voisi kartoittaa ajankohtaiset teemat. Yksi äiti ehdottaa ainekohtaisia vanhempainiltoja, esimerkiksi voisi olla *'kieli-ilta'*, jossa olisivat mukana vain kielten opettajat. Yksi äiti ehdottaa aiheiksi *'nuori ja alkoholi'*, *'nuori ja ammatinvalinta'* ja *'nuori ja yhteiskunta'*. Yhden äidin ehdottama teema on *'käytöstavat'*.

Osa vanhemmista on sitä mieltä, että vanhempainilloissa on liian vähän avointa keskustelua ja yleensäkin liian vähän keskustelua. Joskus vanhemmat tuntevat olevansa vailla mahdollisuuksia osallistua keskusteluun.

(...) ...muutamit illat menevät siihen että rehtori ja määrättyt muut asian tuntijat vievät leijonan osan ajasta pitämällä vanhempia kuuntelu oppilaina, miten hyviä päätöksiä he ovat tehneet. Nämä voisi ilmoittaa muulloinkin esim monisteella ja koettaa yhdessä

tosiaan ratkoa niitä ongelmia. Mutta näyttää välillä että toisille on tärkeää kun saa olla siellä edessä ja kuunnella omaa ääntään. Tapaamiset luokanvalvojen kanssa ovat hyviä ja tarkoitustaan vastaavia. (Isän P755 avovastaus)

Yhden näkemyksen mukaan vanhempainillassa *luokanvalvoja tai rehtori liikaa hyssyttelevät ja antavat kuvan, että asiat olisivat melko hyvin*. Yhden äidin mukaan vanhempainillassa ei puhuta tarpeeksi ei-toivotusta käyttäytymisestä. Vanhemmat toivovat mm., että vanhemmat *uskaltaisivat avata suunsa tarvittaessa* ja että vanhempainilloissa *voisi avautua rehelliseen ja avoimeen keskusteluun*, jossa voisi pohtia *niin myönteisiä kuin kielteisiäkin asioita*. Koulun ongelmista tulisi *avoimesti [sic] puhua*, sillä vanhempien olisi tiedettävä myös huonoja asioita koulusta. Ongelmatilanteita voisi pohtia yhdessä. Yksi isä ehdottaa paneelikeskusteluja *"polttavista"* aiheista. Yksi keino saada keskustelua aikaan on jakaa vanhemmat sillä tavoin ryhmiin, että *ois vähän vanhempia toisena ja loput toisena iltana*. Lapsen koulumenestyksellä saattaa olla merkitystä siinä, kuinka avoimesti vanhemmat osallistuvat keskusteluun; yhden äidin mielestä usein huonommin menestyvän oppilaan vanhempi vaikenee, jos äänessä ovat vain *super-fiksujen* lasten vanhemmat.

Joidenkin vanhempien ajatuksia voi tulkita siten, että kodin ja koulun yhteistoiminnan kehittämättömyys säilyttää yhteistilaisuudet pinnallisina "PR-tilaisuuksina", joissa ei päästä riittävän avoimesti, yksilöllisesti ja syvällisesti puhumaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Vanhempien aineistosta tulee esille, että jotkut vanhemmat haluavat vanhempainiltoihin lisätä ulkopuolisia asiantuntijoita. Siellä voisi olla ulkopuolisia luennoitsijoita, esimerkiksi *kouluhallinnon edustaja* kertomassa säästötoimista tai *kasvatustieteiden asiantuntijoita ja henkilöitä, jotka tekevät kasvatustyötä nuorten parissa*. Psykologi voisi olla alustamassa esimerkiksi murrosiän vaikeuksista ja lapsen kehityksen häiriöistä. Perheneuvola voisi olla yksi vanhempainiltojen asiantuntijataho.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että vanhempainillat eivät ole tehokkaita tilaisuuksia vanhempien kanssa keskustelemiseen; *se on semmosta tiedon jakamista, hyvin pinnallista, muodollista, [jonka] voisi niin kun monisteena hoitaa*.

Yksi huomattava ongelma on, että liian monet vanhemmista, joiden lapsilla on ongelmia tai joiden kotona on eniten tarvetta tulla keskustelemaan, eivät tule.

(...) ...ihan kokemuksesta ne vanhemmat, joita kipeimmin kaipais, niin puolet niistä vanhemmista jättää tietosesti tulematta. Tai sitt, jos määhän haluan [paikalle] nimenomaan isää (...), vaikei pyytääiskään muuta, kun toivon, että siitä perheestä tulis isä nyt, koska (...) tuntuu, että nää ongelmat kietoutuu [isän ympärille], niin sieltä lähetetään se äiti (...) paikalle. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Myös vanhempien aineistossa tulee esille ongelmaisten vanhempien poissaolo illoista: vanhempainilloissa käyvät aina samat ihmiset ja *usein puuttuvat ne vanhemmat joiden lapsilla on eniten ongelmia*. Muutaman vanhemman mukaan kaikkien vanhempien pitäisi osallistua iltoihin ja siellä pitäisi painottaa vanhempien kasvatusvastuuta. Yksi isä tosin ehdottaa, että *häirikköjen vanhemmat* olisivat omissa vanhempainilloissaan.

Yhteistyötä niiden perheiden kanssa, jotka ovat poissa vanhempainilloista, pidetään yllä kutsumalla perheet koululle tai käymällä oppilaan kotona. *Osassa*

tapauksista teho pelkkä kotikäynnillä "uhkailu", jonka jälkeen vanhemmat tulevat palaveriin. Osa vanhemmista on sellaisia, että ei auta muuta kun mennä kotia. Pari perhettä ovat kuitenkin olleet sellaisia että ei aukeeta ovi ei millään ja väkisin hän me ei sitten mennä.

Erikoisvanhempainillat. Vuorelan henkilökunta on ottanut vanhempainiloista poissaolevia vanhempia varten käyttöön *erikoisvanhempainillat*. Toinen syy iltojen järjestämiseen on se, että henkilökunta haluaa puuttua tiukemmin useamman oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Henkilökunta kutsuu iltoihin esimerkiksi vain yhden luokan vanhemmat tai vain tiettyjen oppilaiden vanhemmat. Illat ovat olleet useinmiten *lintsareitten vanhemmille tarkoitettuja* ja luonteeltaan korjaavia. Ongelmien ennaltaehkäisy ei ole ollut iltojen päätavoite, vaan niissä on yritetty ratkaista ongelmia, joita jo on ilmaantunut.

Erikoisvanhempainillassa vanhemmat usein huomaavat olevansa *samassa veneessä* muutaman muun vanhemman kanssa ja osaksi tämän vuoksi he tulevat paikalle. Iltojen tunnelma on tavallisiin vanhempainiltoihin verrattuna rehtorin mielestä *ihan omaa luokkaansa*.

(...) Me ollaan pienessä porukassa saman pöydän äärellä ja koko ajan isketään niihin asian ytimiin kiinni. Eli näihin käyttäytymisen muotoihin esimerkein, [meillä henkilökunnalla on] koottuna esimerkkejä ja tietoja. Vanhemmat voi olla hyvin affektiivisessä mielentilassa. Siinä voi tulla aika kiihkeitäkin keskusteluja (...). Joskus syytetään koulua. Vanhempia me pyritään harvemmin syyllistämään mut sekinkyllä tulee helposti sivulauseessa. (...) Vanhemmat kyllä tajuaa hyvin heleposti, että "a-ha" ja siinä voi tulla semmosta nokittelua pikkuse. Mutta kyllä me ihmeen hyvin vanhempien kanssa päästään aina kuitenkin semmoseen niinku järkevään kompromissiin. (...) ...kyllä ne on niinku tunnelmalta ihan omaa luokkaansa ne vanhempainillat. (...) Se on sama kuin yliopiston iso luento tai intiimi seminaari niin siinä on niinku ihan selvä ero. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Vanhempien osallistumisaktiivisuus on ollut erinomainen.

(...) täytyy sanoa, että niissä on kyllä osallistuminen ollu lähes sataprosenttista. Että jos luokalta poimitaan viis kuus häirikköä ja heidän vanhempansa kutsutaan koululle, että "nyt on vakava paikka" niin lähes kaikki tulee. Et se on ruvennu puremaan sen tyyppiin. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Henkilökunnan mukaan *erikoisvanhempainilloissa* joku alustaa ko. *ongelmasta ja sitten vanhemmat on (...) kertoneet omia kokemuksiaan ja [on] yhdessä mietitty, että miten tätä asiaa vois niinku parantaa. Keskustelu on ollu vilkasta. Jotkut vanhemmat tulevat iltaan hakemaan toisten samassa tilantessa olevien vanhempien tukea. Osa vanhemmista tulee puolustamaan lastaan, mutta suurin osa vanhemmista tulee hakemaan apua kun eivät enää tiedä miten toimisivat tilanteessa. Iltojen yksi hyvä puoli on se, että vanhemmat kuulevat muidenkin kuin lapsensa *version* tilanteesta.*

(...) vanhemmat on [erikoisvanhempainillassa] tarkistaneet joitakin asioita, kun nuori on omalla laillaan [puhunut] asian ja sitten (...) tulee opettaja tämmöseen vanhempainiltaan, niin siellä kuulee kans yhen version samasta asiasta, niin yleensä se on niin kun tehnyt jotenkin avoimemmaks sen tilanteen (...) ja (...) vanhempi on sitten nuoren kanssa uuestaan puhunu siitä asiasta kotona ja kuitenkin joksikin aikaa nuoren käyttäytyminen on parantunu. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Erikoisvanhempainiltoja voi pitää koulun hyvänä ja tarkoituksenmukaisena toimintana, jonka avulla henkilökunta ottaa joustavasti huomioon tietyt vanhemmat. *Erikoisvanhempainiltojen* käyttöön ottoa voi kuitenkin tulkita myös segrer-goivaksi kodin ja koulun yhteistyöksi. Skrtic (1991, 167) toteaa Meyeriin ja Rowaniin (1978) viitaten, että koulu lievittää muutostarvettaan perustamalla erityisiä projekteja. *Erikoisvanhempainilloissa* tietyt vanhemmat saavat yksilöllistä kohtelua erillisessä ryhmässä, ja tällöin koulun itse ei tarvitse muuttaa kokonaisvaltaisesti koulun ja kodin yhteistyö-strategiaa joustavammaksi kohtaamaan kaikki vanhemmat..

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, että kaiken kaikkiaan vanhemmat kritisoivat koulua melko vähän; illoissa vanhemmat eivät yleensä pyri *vesittämään koulun systeemejä*, vaan ovat koulun menettelytavoista samaa mieltä. Erilaisia näkemyksiä on joskus ollut tupakointiasioissa. Myös lapsen nukkumaanmenoajoissa on joskus vanhempien kanssa erimielisyyksiä.

*(...) vanhemmat ei niinku sitä oikeen ymmärrä, ku oppilaalla on oma video ja taivaskana-
vat ja muut, niin ne yöllä kättelee niitä. Niin et sen suhteen joskus on ollu erilaista
näkemystä. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)*

Vanhempainkoulut. Vanhempainkouluja on järjestetty kolme-neljä kertaa lukukaudessa. Vanhempainkoulun pääidea on, että vanhemmat kokoontuvat koulun tiloihin, missä asiantuntijat luennoivat esimerkiksi *murrosikäisten kasvuvuista*. Henkilökunnan mukaan vanhempainkoulut ovat olleet hyvin suosittuja vanhempien keskuudessa ja suuri osa vanhemmista on toivonut, että vanhempainkouluja pidettäisiin jatkossakin. Vanhempainkouluja ei enää viime aikoina kuitenkaan rahoituksen puutteen vuoksi ole ollut. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että yksi lisäsyys vanhempainiltojen pois jäämiseen saattaa olla se, että vanhemmat ovat saaneet 1994 kansalliseen opetussuunnitelmatyöhön liittyen olla mukana kehittämistyössä, minkä voi kuvitella osallistumiskanavana osittain korvanneen vanhempainkoulun.

Johtokunta. Johtokunta on vanhempien virallinen aktivointi- ja vaikutuskanava. Se oli aiemmin kunnanvaltuuston poliittisesti valitsema. Sittenmin siihen on valittu oppilaiden vanhempia eivätkä poliittiset perusteet valinnalle ole enää olleet niin voimakkaasti esillä kuin ennen. Sääntönä on ollut, että valittavien vanhempien lasten tulee olla koulussa ja *lähinnä seiskaluokkalaisia*. Johtokunnan rooli on korostunut parin viime vuoden aikana ja se on viime aikoina ollut kiinnostunut mm. koulun taloudenpidosta ja painopistealueista. Se on hyväksynyt koulun järjestyssäännöt. Ei-toivottua käyttäytymistä, muutamia *häiriötapauksia*, on johtokunnassa käsitelty silloin tällöin. 1990-luvun puolivälistä lähtien johtokunta on päättänyt oppilaan määräaikaisesta erottamisesta, aiemmin päätösvalta oli koululautakunnalla.

Johtokunnan rooli on riippuvainen johtokunnan *mielialasta ja menttaliteetista*. 1990-luvun puolivälissä johtokunnan puheenjohtaja on henkilö, joka on ollut kiinnostunut syrjäytyneiden nuorten tilanteesta. Nykyinen johtokunta on aktiivinen. Se oli esimerkiksi koulun merkkipäivän järjestelyissä tärkeä: *hankki sponsoreita ja [osallistui] siihen juhlan järjestelemiseen*.

Johtokunta on kokoontunut tutkimuslukuvuonna syyslukukaudella kaksi kertaa ja kevätlukukaudella kolme kertaa. Tutkimuslukuvuonna johtokunnassa

on ollut melko paljon oppilashuollollisia asioita käsiteltävinä. Yhteisuunnittelua kunnan koulujen kesken on ollut *kasvatuksellisista [asioista] ja opetusasioista*, joita pohditaan kevätlukukaudella kahdessa kokouksessa. Suunnittelussa tulevat esille *koulujen kasvatuskäytänteet ja järjestyssäännöt, koulujen oppilashuollon toimivuus ja erityisopetus*. Johtokunta päättää, että koulujen johtoryhmät kokoontuvat pohtimaan yhteisiä kasvatuskäytänteitä pian ja *vanhempia otetaan mukaan tarpeen vaatiessa*. Oppilashuollon järjestämisestä rehtori laatii kirjeen ja lähettää sen kaikkien johtokuntien valtuuttamana kunnan sosiaali- ja terveysvirastoon. Kirjeessä todetaan että fyysisen oppilashuollon tilanne on huolestuttava *lähinnä kouluterveydenhuollon määrällisen ja laadullisen riittämättömyyden vuoksi*. Psykkisen oppilashuollon tilanne on parempi, mutta alueella pitää olla vakituinen oma kuraattori, joka toimii linkkinä eri koulujen välillä ja *hallitsee ala-yläasteen sekä yleis- ja erityisopetuksen nivelkohdista johtuvat ongelmat*.

Koulun liittymisestä tuloksellisuus-projektiin on johtokunnassa käyty tutkimuslukuvuonna keskustelua, samoin koulun strategisesta suunnitelmasta seuraavalle lukuvuodelle. Tuloksellisuus-projekti on sittemmin toteutunut ja siihen on liittynyt vanhempien aktivointi miettimään koulun tavoitteita ja opetus-suunnitelman sisältöä; mitä vanhemmat pitävät tärkeänä ja mihin koulun pitäisi pyrkiä.

(...) ...kun ruvettiin opetussuunnitelmia laatimaan, niin sitten (...) vanhemmat otettiin mukaan tähän (...). [He] siis olivat mukana ihan asettamassa kasvatustavoitteita koululle (...). (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Vanhempien osallistumishalukkuus yllätti koulun henkilökunnan. Koulun kysyessä vanhemmilta, haluavatko he osallistua opetussuunnitelmatyöhön, kaksi sataa vanhempaa ilmoitti halukkuutensa. Ilmoittautuneista puolet tuli varsinaiseen opetussuunnitelman suunnittelutilaisuuteen. Koulussa on ollut muitakin tilaisuuksia, joissa *vanhemmat ite ideoivat ja keskustelivat ja tekivät tavoitelauseita ja pohtivat näitä erilaisia tavoitteita*.

Johtokunta on ollut kehittämistyössä mukana miettimässä *minkälaiseksi oppilaat halutaan kehittää*. Johtokunta on vanhempien ja koulun kanssa yhdessä miettinyt, *mikä on hyväksyttyä ja mikä ei oo hyväksyttyä* ja pohtinut sitten yhdessä vanhempien kanssa perusteita koulun opetussuunnitelmatyölle. Suunnittelun tuloksena on saatu opetussuunnitelmalle pohja, jota on vanhempainillassa myöhemmin esitelty sekä pohdittu, mitä tavoitteita vanhemmat pitävät tärkeinä.

4.5.3 Vanhempien näkemyksiä tiedottamisesta ja osallistumisesta koulun toimintaan

Vanhemmista osa on sitä mieltä, että ei-toivottua käyttäytymistä voisi vähentää mm. tiedottamalla kotiin mahdollisimman nopeasti, kun lapsi on käyttäytynyt ei-toivotusti. Yhden isän mielestä vanhemmat voisi kutsua koululle katsomaan häiriökäyttäytymistä, *älytöntä kouhotusta*. Parin vanhemman mielestä he itsekin voisivat ottaa aktiivisemmin yhteyttä kouluun päin. Yleistä tiedottamista koulu-asioista voisi lisätä.

Koulun tiedotuslehtinen saisi ilmestyä useammin. Olen saanut, tänä aikana kun lapseni on nyt jo 9:llä luokalla, sen kerran luettavakseni. Olisiko mahdollista saada se postin välityksellä. Tiedotuslehtisessä tulisi olla tietoja koulun tekemistä päätöksistä, jotka koskevat oppilasta,] (...) oppilaan tiedossa olevat kokeet [ja] (...) niiden ajankohta (...) tulisi saattaa jotenkin vanhempien tietoon myös, että vanhemmat voisivat valvoa oppilaan valmistautuvan ja lukevan kokeisiin. (...) (Äidin P884 avovastaus)

Johtokunnan ja opettajien järjestämiä tiedotustilaisuuksia voisi olla esim. kerran lukukaudessa. Koska en ole joutunut ongelmatilanteisiin koululaisen kanssa, en edes tiedä, millaisia ongelmat koulussa ovat, sen suhteen lisäinfo ei olisi pahasta. (Äidin P837 avovastaus)

Monet vanhemmat haluavat suoran keskustelukontaktin opettajaan.

Kun lapsi meni yläasteelle luokanvalvoja sanoi, että hän ottaa jokaisen oppilaan vanhemman tai vanhemmat haastatteluun, mutta tätä ei ole tapahtunut. Olisin mielelläni tavannut luokanvalvojan, vaikka mitään erikoisia ongelmia ei ole. Nämä haastattelut olisi hyövä toteuttaa eikä vain puhua niistä vanhempainillassa. (Äidin P629 avovastaus)

Osa vanhemmista haluaa saada enemmän tietoa koulun suunnitelmista ja osallistua tiiviimmin koulun kehittämiseen.

(...) ...kun koulussa suunnitellaan jotain projektia, olisi siitä hyvä tiedottaa koteihin ja tiedustella miten vanhemmat voisivat auttaa omilla tiedoillaan ja taidoillaan. (Äidin P804 avovastaus)

Vanhemmat toivovat mm. erillistä vanhempainpäivää, pienimuotoisempia tapahtumia isojen vanhempainiltojen sijaan ja rohkempaa palautetta opettajalta. Opettajat voisivat ottaa herkemmin yhteyttä kotiin kouluhäiriöiden sattuessa, niin tilanne ei pääse luisumaan mahdottomaksi, vaan vanhemmat voivat keskustella kotona asiasta lapsen kanssa ja sitä kautta vaikuttaa lapsen käytökseen. Keskusteluissa voisi laatia yhteiset "pelisäännöt". Opettajalta voisi tulla kotiin säännöllisesti kirjallisia kommentteja lapsesta. Koulun palaveriajat eivät aina sovi vanhemmille, joten niitä voisi miettiä tarkemmin. Kerran vuodessa marraskuussa voisi luokanvalvoja järjestää vanhemmille henkilökohtainen puolituntinen [sic] keskusteluun, missä luokanvalvoja kertoo opettajien näkemykset oppilaan koulutyöstä ja toisaalta opettajakunta saisi palautetta kodeilta. Opettajalla, rehtorilla, oppilaalla ja vanhemmilla olisi yhteinen keskustelu, jossa sovitaan "pelisäännöistä". Koululta voitaisiin antaa enemmän tietoa vanhemmille esimerkiksi siitä, minkä tyyppisiä ongelmia siellä on opettajien ja oppilaiden välillä, tällä hetkellä niistä ei uskalleta tiedottaa. Ennaltaehkäisyä tulisi lisätä (...) esimerkiksi kodin ja koulun "ruohonjuuritason" yhteistyötä tiivistämällä!

Jotkut vanhemmat haluavat, että he voisivat olla enemmän mukana koulun kanssa järjestämässä erilaisia tapahtumia. Yhteiset tapahtumia voisi olla esimerkiksi vanhempien ja lasten lentopallovuoro koulun tiloissa, rahan keruu luokkaretkeä varten, ohjelmalliset joulun- ja kevätjuhlat sekä musiikilliset ja urheilulliset tapahtumat. Yhden äidin mielestä luokkatoimintaa olisi vahvistettava: pelisäännöt pitäisi koulussa miettiä nykyistä selkeämmiksi, yhteistoimintaan tulisi innostaa koko luokka, toiminta olisi organisoitava hyvin ja pelisääntöjä voisi muokata yhdessä ala-asteenkin kanssa. Yhden oppilaan äiti ja isä kertovat kokemuksestaan lapsensa luokan luokkatoimikunnasta ja keuhvat toimintaa kiitettäväksi ja antoisaksi. Pari äitiä muistelee, kuinka ala-asteella vanhemmat olivat enemmän mukana koulun toiminnassa. Toinen äiti toteaa, että ala-asteella oli *kunnon*

"juhlat", joita kaikki olivat järjestämässä ja toiselle äidille on jäänyt mieleen *hyvinä muistoina musiikkiluokkien kevät konsertit [sic] ja hiihtokilpailut*. Viimeksi mainitun äidin mielestä on *liian suuri muutos murrosikäiselle, kun joutuu ala-asteen systeemiä (...)* yht'äkkiä siihen tilanteeseen, että ei ole enää yhteishenkeä lisääviä juhlallisuuksia, myyjäisiä tms. Pienessä koulussa on ko. äitien mielestä siis ollut yhteistoiminnallisempi kulttuuri kuin Vuorelassa.

Myös vanhempien kesken voisi olla yhteistyötä. Koululla on vanhempainilat, luokkakohtaiset vanhempainillat ja muut koulun tilaisuudet, joissa vanhemmat voivat jutella toistensa kanssa. Joidenkin vanhempien mielestä kuitenkin tarvitaan enemmän yhteistyötä. Esimerkiksi oppitunnin häirinnän pohtimiseksi vanhemmat voisivat päättää, että *ei muuta kuin palaveri pystyyn ja "päätt yhteen"*. Jotkut vanhemmat ovat sitä mieltä, että vanhempien yhteistyötä tarvitaan *mopokastajaisissa* sattuvien kiusaamisten vuoksi ja tupakointikiellon toteuttamiseksi käytännössä.

Edellä mainituissa kodin ja koulun kommunikaatio-ongelmissa voi nähdä Weickin (1976, 1985) mainitsemia löyhästi sidosteisen koulun ongelmia. Kun osapuolet eivät tiedä kuin korkeintaan välttämättömimmän toistensa tekemisistä, kulkee tieto hitaasti, kontaktit ovat katkonaisia ja asioihin tarttumisesta tulee hankalaa.

4.6 Yhteisöllisyys ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisussa

Vuorelan yläasteen tyypillistä ongelmanratkaisuprosessia auttaa hahmottamaan seuraava kaavio. Kaavion mukainen prosessi on yleinen luvattomien poissaolojen, oppitunnin häirinnän ja välitunnin ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisussa.

oppilas käyttäytyy ei-toivotusti

- oppilaan ja luokanvalvojan/aineenopettajan keskustelu
- oppilaaseen kohdistuvan kontrollin koventaminen (esim. nuhtelu, puhuttelu, soitto/kirjallinen ilmoitus kotiin, rehtorin/apulaisrehtorin luo lähettäminen, jälki-istunto, oppilashuoltoryhmän käsittely, muut seuraamukset)
- terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym. toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi
- yhteys vanhempiin palaverin järjestämiseksi koululla
- terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym. toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi

4.6.1 Luvattomat poissaolot

Luokanvalvoja on avainhenkilö luvattomien poissaolojen ratkaisussa *koska hän niinku ensimmäisenä näkee sen ja huomaa sen ongelman tai tulis ainaki (...) huomata*. Hän vastaa poissaolojen kontrolloinnista. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmä pitää luokanvalvoja keskeisinä henkilöinä oppilaan tilanteen selvittelyssä, heidän mielestään oppilaan luokanvalvoja on yksi ongelmien ratkaisun keskeinen vastuunkantaja. Jotkut luokanvalvojat pitävät enemmän yhteyttä kotiin heti

ongelmien ilmaannuttua, toiset heistä odottavat kauemmin, ennen kuin ottavat yhteyttä. Luokanvalvojen oletetaan olevan hyvin perillä oppilaan tilanteesta ja luokanvalvojat ovat tarvittaessa esimerkiksi oppilashuoltoryhmän kokouksissa antamassa tarkkaa viime hetken tietoa ja päättämässä tulevista toimenpiteistä ja omasta roolista niiden toteuttamisessa.

Yleensä ensimmäinen askel luvattomien poissaolojen selvittelyssä on luokanvalvojan keskustelu, *kasvatuksellinen keskustelu*, kahden kesken oppilaan kanssa. Luokanvalvoja ensin *puhuttaa* oppilasta. Kun poissaoloista tulee vakavampi ongelma, tarvitsee luokanvalvoja tukea rehtorilta, kuraattorilta, erityisopettajalta tai muilta opettajilta. Erityisopettaja keskustelee luokanvalvojen kanssa oppilaista opettajainhuoneessa. Erityisopettaja ei ole paljon mukana luvattomien poissaolojen kontrolloinnissa (esim. jälki-istunnot), koska tämä tehtävä on luokanvalvojen ja opettajien vastuulla. Erityisopettaja järjestää koululle palaveria, jotka pidetään koululla: opettajanhuoneessa koulupäivän jälkeen tai erityisopettajan huoneessa. Palaverissa erityisopettaja kiinnittää huomiota varsinkin oppilaan erityisopetustarpeeseen.

(...) että onko hän puonnu jonkun aineen (...) kelkasta (...), esimerkiks matematiikasta, että kaikki menee yli jo tunnilla, että ei pysy, ei viitti sen takia olla siellä tunnilla mukana (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yksi vakiintunut tapa on ollut se, että luokanvalvoja ottaa tukea tarvittaessaan yhteyttä apulaisrehtoriin ja he yhdessä ovat yrittäneet yhteispalaverien ja kahdenkeskisten keskustelujen kautta ratkaista tilannetta. Tämä yhteistyö on ollut työlästä.

(...) me lähettiin siitä, että luokanvalvoja on se ensimmäinen joka yrittää tehdä sitä hommaa ja (...) jos hän ei sille mitään voinu niin sitte hän otti minuun [=apulaisrehtori, AN] yhteyttä ja sitte me yhdessä yritettiin. Ja sitte se viimeinen vaihe sitte näitten hankalimpien kanssa niin työllisti kyllä sillä tavalla, että todella viikottain monta tuntia ylimääräsissä palavereissa ja sitte perjantaisin keskusteluissa näitten oppilaitten kanssa (...) ...tuntien aikanaahan sitä ei voinu tehdä. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Henkilökunta-aineistosta ilmenee, että opettajat kertovat välitunneilla luokanvalvojalle oppilaan poissaoloista. Luokanvalvojan välitunti kuormittuu ei-toivotuun käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista sen mukaan, kuinka paljon häiriköitä hänen luokassaan on.

(...) jos opettajalla on huono tuuri, ett sill on paljon häiriköitä, niin (...) välitunnit menee siihen, ett se saa palautetta näiltä ainetunneilta. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Edelliset esimerkit heijastavat opettamisen ja ongelmanratkaisun yhdistämisen vaikeutta opettajan työssä (ks. Kivinen ym. 1985, McNeil 1986, Rinne 1986). Tulkitsen tätä niin, että opettaminen nähdään Vuorelassa selkeästi enemmän tietojen jakamisena kuin sosiaalisten taitojen opettamisena. Tämä painotus johtaa siihen, että oppilaan ei-toivotulle käyttäytymiselle annetaan kielteinen merkitys, koska tiedon jakamistehtävän kannalta ei-toivottu käyttäytyminen on aivan epätarkoituksenmukaista. Jos opettamisessa painottuisi nykyistä enemmän sosiaalisten taitojen oppiminen, antaisi opettaja ei-toivotulle käyttäytymiselle

myönteise(mmä)n merkityksen, koska ko. käyttäytyminen koettaisiin opetustilanteen kannalta tarkoituksenmukaiseksi.

Apulaisrehtori ja kuraattori ovat tärkeitä poissaolojen ongelmien ratkaisussa. Apulaisrehtori auttaa luokanvalvojen ongelmanratkaisukeinojen löytämisessä ja *puhuttelee* oppilaita. Kuraattorin yhteydet vanhempiin, mm. kotikäynnit, ovat tärkeitä samoin kuin hänen keskustelunsa oppilaiden kanssa. Opettajat ovat tukeutuneet työrauhakysymyksissä enemmän rehtoriin ja apulaisrehtoriin kuin kuraattoriin. Kuraattorilla on vastuu oppilaista, jotka ovat kaikkein eniten luvatta poissa. Poissaolo-ongelmien ratkaisussa kuraattori esimerkiksi miettii vastaanotollaan yhdessä oppilaan kanssa, mitkä syyt *ehkäsevät* koulunkäynnin ja mitkä keinot saisivat oppilaan tulemaan kouluun. Aiemmin kuraattorille on tullut oppilaita yllättäen kesken oppitunnin, mutta opettajien kanssa on myöhemmin sovittu, että kuraattorille lähettäminen täytyy etukäteen sopia.

Terveydenhoitaja keskustelee myös oppilaiden kanssa ja on mukana asioiden käsittelyssä pääasiassa silloin, kun poissolot liittyvät selkeästi oppilaan terveysongelmiin. Kuraattori ja terveydenhoitaja ottavat luvatta poissaolevia oppilaita vastaanottoilleen sikäli kun ovat koulussa paikalla.

Opettajien kesken on sovittu, että oppilaan poissaolo merkitään luokan poissaolokirjaan. Jokaiselle luokalle on oma poissaolokirja *pitkässä rivissä* opettajanhuoneen seinustalla. Opettajien kesken on sovittu, että jokaisen tunnin jälkeen opettajan tulee merkitä poissa olleiden oppilaiden nimet.

Lievemmissä tapauksissa ongelma ratkaistaan *vakiorangaistuksella*, jälki-istunnolla. Käytetään *perinteistä rankaisumetodia* eli kun oppilaalla on tietty määrä poissaoloja, niin annetaan tietty määrä jälki-istuntoa, minkä toivotaan pysäyttävän *lintsaamisen*. Jälki-istunnon saaminen varmistaa ainakin muodollisen yhteyden kotiin, sillä jokaisella oppilaalla on poissaolovihko, johon on saatava isän tai äidin allekirjoitus. Jos oppilas ei halua viedä poissaololappua kotiin, lähettää luokanvalvoja sen postitse.

Jos jälki-istunto ei vähennä oppilaan poissaoloja, ovat jatkotoimenpiteet vaihtelevia. Yksi yleinen menettely on se, että rehtori, erityisopettaja, erityisluokanopettaja ja kuraattori tulevat luokanvalvojan tueksi tai että oppilaan käy kasvatuksellisen keskustelun apulaisrehtorin tai rehtorin kanssa.

Asia voidaan myös viedä nopeasti, yleensä kuitenkin vasta jälki-istuntojen kokeilemisen jälkeen, oppilashuoltoryhmään. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa runsaasti koulusta poissa olevien oppilaiden asiat ovat jatkuvasti käsiteltävinä. Joka kerta kontrolloidaan oppilaan senhetkinen tilanne; paljonko on viime aikoina ollut poissaoloja ja *onko tapahtunu mitään parannusta*. Ryhmässä mietitään järkevää ratkaisua oppilaan tilanteeseen.

Usein oppilashuoltoryhmän ensimmäinen toimenpide on koulun ja kodin yhteispalaverin järjestäminen. Palaverin järjestää usein myös luokanvalvoja. Palaveriin osallistujien kokoonpano vaihtelee. Usein mukana on vanhempien lisäksi kuraattori, luokanvalvoja, apulaisrehtori ja oppilas. Lisäksi paikalla on erityisopettaja, varsinkin mikäli tämä tuntee oppilaan ja on työskennellyt tämän kanssa. Mukana on myös usein opettajia joiden kanssa oppilaalla on ollut erityisiä ongelmia ja joiden tunteihin poissaolot keskittyvät. Palaverissa mietitään jatkotoimenpiteitä: *että mitenkä sitte lähdetään siitä eteenpäin*.

Poissaolojen selvittelyssä monet ongelmaiseksi luokiteltujen oppilaiden vanhemmat ovat tilanteessa avuttomia, varsinkin *pahempien tappausten* vanhemmat. *Otetta tai kontaktia* nuoreen ei ole, eivätkä vanhemmat silloin pysty tukemaan lastaan koulunkäynnissä. Vanhempien oma elämäntilanne saattaa olla hankala eikä voimia enää riitä nuoren tukemiseen. Monet vanhemmat hätääntyvät ja haluavat puuttua tilanteeseen, kun palaverissa kuulevat, miten paljon heidän lapsensa on ollut poissa koulusta. Palaverissa vanhemmat ovat yleensä koulun kanssa yhtä mieltä asioista; he pitävät koulunkäyntiä tärkeänä ja näkevät tilanteen niin, että ongelmien aiheuttaja on *nuori, joka rimpuilee vastaan*. Usein koulu on vanhempien kanssa *samassa veneessä* eli neuvoton. On tavallista, että vanhemmilla ei ole enää oikein keinoja jäljellä lapsensa tilanteen selvittämiseksi ja koulullakin niitä on vähän.

Jos vanhempien kanssa pystytään tekemään sopimuksia, joista pidetään kiinni, voidaan tilanteeseen paljon paremmin vaikuttaa. Palaverit eivät kuitenkaan kovin usein johda konkreettisiin toimenpiteisiin eivätkä oppilaat tahdo pidemmän päälle noudattaa tehtyjä sopimuksia: moni oppilas lupaa käydä koulua, mutta kohta opettajan täytyy todeta, että *se repsahti taas*.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että luvattomiin poissaoloihin liittyvien ongelmien ratkaisussa muulla henkilökunnalla on epävirallisen tiedottajan rooli. Varsinkin tekninen avustaja on käynyt silloin tällöin ilmoittamassa opettajille, jos hän näkee luvatta poissaolevia oppilaita koulun tiloissa esimerkiksi välituntisin. Ruokalahenkilökunta saattaa sanoa, että *tää näyttää käyvän vaan syömässä tai tuossa se poltti tupakkaa ikkunan alla, sit se tuli syömään ja sitt se lähti saman tien pois*. Vahtimestarit usein ilmoittavat, kun näkevät luvatta poissaolevan oppilaan koulussa. Muun henkilökunnan jäsenet yrittävät *ajella* luokkaan varsinkin niitä oppilaita, jotka ovat koulussa, muttei tunnilla.

4.6.2 Oppitunnin häirintä

Oppitunnin häirinnän selvittelyssä keskeisin henkilö luonnollisesti on kyseessä olevan tunnin opettaja. Opettaja saattaa jättää tuntia häirinneen oppilaan tunnin jälkeen keskustelemaan ja opettaja voi keskustella oppilaan kanssa jo tunnilla häiriötilanteessa. Henkilökunnan mukaan oppilaat suhtautuvat tunnin jälkeiseen keskusteluun eri tavoin: *osa lähtee pois, haistattaa eikä suostu jäämään siihen juttelemaan*. Tällainen käyttäytyminen tulee usein rehtorin tietoon. Toiset oppilaat kertovat minkä takia käyttäytyvät huonosti tunnilla ja tekevät *sopimuksen* opettajan kanssa: *yritetään ensi tunnilla uudestaan, (...) jätetään [tilanne] nyt tähän*.

Erityisopettaja on korkeintaan kolmena päivänä viikossa Vuorelan yläasteella ja lopun työajan ala-asteen koululla. Osittain tästä syystä ja osittain klinikka-muotoisesta työskentelystä johtuen hän ei tarkasti tiedä oppitunnin häirinnän ongelmanratkaisukäytännöistä. Oppitunnin häirinnän selvittely on paljolti aineenopettajien työtä eikä kuulu läheisesti erityisopettajan toimenkuvaan. Erityisopettaja tekee aineenopettajien kanssa oppitunnin häirinnän selvittämiseksi yhteistyötä välituntisin opettajainhuoneessa. Erityisopettajalle *menee aika paljon häiriköitä*, koska monet tunnilla häiritsevät ovat hänen opetuksessaan käyviä oppilaita. Usein opettajan kanssa on etukäteen sovittu, että tietty oppilas voi tulla erityisopettajan luo, jos tunnilla tulee käyttäytymisvaikeuksia.

(...) Olin tehnyt varauksen pahimman häirikön lähettämistä erityisopettajalle, mutta kas vain, häneen ei tarvinnutkaan turvautua. (Naisopettajan T55 kertomus oppilaasta, joka oli aiemmalla oppitunnilla kiusannut sijaisopettajaa)

Luokanvalvojan tunnilla puhutaan oppitunnin häirinnän ongelmista. Kuraattori on joskus mukana. Keskustelussa ei vedetä yksittäisiä oppilaita esille, vaan keskustellaan luokkatasolla ongelmista, niiden syistä ja tehtävistä toimenpiteistä.

Kuraattori ei paljon ole tekemisissä oppitunnin häirinnän kanssa, koska hänellä on rajoitetusti aikaa olla koulussa. Kuraattori työskentelee muillakin kunnan kouluilla eikä aika riitä esimerkiksi oppituntien seuraamiseen. Oppilas lähetetään kuraattorin luo, jos tiedetään että hän on paikalla ja varsinkin jos hänellä ja oppilaalla on *asiakassuhde*. Yleensä kuitenkin kuraattorille lähettäminen sovitaan etukäteen.

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelussa tulee esille, että oppilas on yleensä yhteistyöhaluinen ainakin kahdenkeskisessä keskustelussa opettajan kanssa. Muutama oppilas on ollut sellainen, johon ei kukaan, kuraattorikaan, *saanu kontaktia oikein kunnolla*. Jotkut oppilaat myöntävät häiritsevänsä, mutta sen kummempaa keskustelua ei synny. Jotkut oppilaat saattavat olla sitä mieltä, että heissä ei ole *mitään vikaa*, vaan vika on aina jossain muualla. Yleensä oppilaat ovat myönteisiä ja kertovat ongelmista ja pohtivat syitä niihin. Syinä voi olla mm. kouluväsymys ja monella oppilaalla *kotona jotain henkilökohtaisia ongelmia*. Luokanvalvojan ja oppilaiden suhde voi muodostua läheiseksi, luokanvalvojasta voi tulla jopa tietynlainen isä- tai äitihahmo, jolloin *se luokanvalvojan sana voi olla hyvinkin vakavaa puhetta oppilaalle*.

Keskustelu oppituntia häiritsevistä oppilaista on opettajainhuoneessa vilkasta: *siellähän lentelee niitä esimerkkitapauksia (...) just välitunnin aikaan*. Rehtori sanoo, että huolimatta siitä ettei hän opeta kuin paria luokkaa, hän pystyy luettelemaan koulun kaikkien luokkien oppituntia häiritsevät oppilaat, koska hän kuulee näistä oppilaista niin paljon opettajainhuoneessa. Opettajien välille on syntynyt *kollektiivinen vastuu*, joka *syntyy jotenki itestään siinä*. Luokanvalvoja otetaan keskeisenä henkilönä keskusteluun mukaan. Keskusteluissa on *kollektiivinen käsittelytapa*: ongelmat ovat yhteisiä, niitä voi olla jokaisella opettajalla ja niihin yritetään yhteisesti vaikuttaa esimerkiksi opettajakokouksissa ja oppilashuoltoryhmässä.

Oppitunnin häirintään liittyvät asiat tuodaan yleensä oppilashuoltoryhmän käsittelyn jälkeen opettajakokoukseen. Voi kuitenkin joskus käydä päinvastoin. Opettajakokous saattaa ehdottaa oppitunnin häirintä-asioita käsiteltäviksi oppilashuoltoryhmässä, kun kokouksessa on esimerkiksi huomattu, että kokemuksia oppituntia häiritsevistä oppilaista on monilla muillakin opettajilla kuin opettajalla, joka toi asian esille.

Opettajat tukeutuvat paljon rehtoriin ja apulaisrehtoriin. Rehtori on yksi keskeinen *auktoriteetti* oppitunnin häirinnän selvittelyssä. Hänen luokse lähettäminen on yksi perinteisistä ongelmanratkaisutavoista. Rehtori on avainasemassa varsinkin vakavien häirintätapausten selvittelyssä: *jos on tilanne tosi hurja ja akuutti ja lasia menee, niin varmaan mennään rehtorin luo*. Hän saa opettajilta tietoa oppilasta opettajainhuonekeskusteluissa välitunnilla sekä kahdenkeskisissä keskusteluissa opettajan kanssa. Hän myös haastattelee oppilaita, jotka on lähetetty hänen

luokseen oppitunnin häirinnän vuoksi. Rehtori käy silloin tällöin luokissa katselemassa oppitunteja. Tällöin hän saattaa osallistua opetukseen samankaisopetus-tyyppisesti.

Apulaisrehtori on ollut *aktiivinen*, hänelle *etupäässä* ovat kuuluneet oppilashuoltoasiat. Opettajat ovat usein tukeutuneet ongelmien ratkaisussa häneen. Apulaisrehtori on ottanut vastaan opettajien lähettämiä oppilaita sekä tuonut vakavimmat oppilastapaukset oppilashuoltoryhmään keskusteltaviksi.

Yleensä apulaisrehtori ja rehtori ovat tehneet tiettyjen oppilaiden kanssa sopimuksia *että siellä ollaan siellä tunnilla kunnolla*. Tällaisten sopimusten teko on yleistä Vuorelassa. Häiritsevän oppilaan kanssa tai usean häiritsevän oppilaan kanssa järjestetään joskus palaveri, jossa keskustellaan mm. sitä, mikä opetuksessa *kiikastaa* ja mitä opettaja voisi tehdä toisin. Palaverissa tehdään sopimus, jonka toteutumista seurataan. Nämä keskustelut auttavat yleensä tietyn aikaa ja kun samat ongelmat ilmenevät uudelleen, täytyy keskustella uudelleen joko yksilöllisesti tai ryhmässä ja tehdä uusi sopimus.

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella vanhempien rooli oppitunnin häirinnän selvittelyssä ei ole yhtä keskeinen kuin luvattomien poissaolojen selvittelyssä. Yhteydenotto koteihin oppilaiden asioissa on kuitenkin jokapäiväistä. Kouluhenkilökunta on lisännyt yhteydenottoa vanhempiin ja henkilökunnan mukaan vanhemmat ovat *loppujen loppuksi suhtautunu aika lailla myönteisesti*. Jotkut kodit ovat alkaneet väsyäkin opettajien yhteydenottoihin, etenkin jos yhteydenottoja ei ole koordinoitu luokanvalvojan kautta ja monta opettajaa saattaa soittaa vanhemmille samana päivänä. Tämän koordinoimattomuuden voi tulkita löyhään sidosteisuuteen kuuluvana kommunikaation kulun vaikeutena.

Ilkivalta ja fyysinen väkivalta ovat asioita, joista koteihin otetaan lähes poikkeuksetta yhteys. *Opettajan fyysinen koskemattomuus* on ehdoton raja; sen rikkominen johtaa aina vanhemmille tiedottamiseen. Muunlaisissa tapauksissa yhteydenotossa käytetään *ihan semmosta terveeseen (...) järjen harkintaa, missä vaiheessa otetaan vanhemmat (...) mukaan ja (...) minkälaisella aikataululla*.

Useimmat vanhemmat tulevat *reippaasti* koulun järjestämään palaveriin, mutta oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee ilmi, että esimerkiksi koulun ESY-luokan oppilaiden vanhemmista jotkut eivät halua tulla. Useimmat vanhemmat kuitenkin määrittelevät tilanteen samoin kuin koulu: he eivät *hyväksy (...) oman nuorensa tämmöstä käyttäytymistä* ja tukevat koulua. Jos koululla on tunnistettavissa esimerkiksi 4-5 oppilaan *ihan selkee häirikköporukka*, kutsutaan joskus koolle palaveri, jossa on läsnä ko. oppilaat, vanhemmat ja koulun henkilökuntaa.

Vanhemmat ovat joskus tulleet paikan päälle katsomaan lapsensa oppituntia. Esimerkiksi yhden luokan vanhemmat ovat olleet koulussa seuraamassa lastensa ongelmallisen luokan työskentelyä. He ovat jakaneet vierailuvuorot keskenään ja omalla vuorollaan istuneet luokan perällä.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa ilmenee, että oppitunnin häirinnän selvittelyssä muu henkilökunta on satunnaisesti mukana. Tekninen avustaja on ollut paljon tekemisissä oppitunnin häirinnän vuoksi luokasta poistettujen oppilaiden kanssa. Hän on tuntenut monia ko. oppilaista ja hänellä on ollut myönteinen suhde heihin. Hän on valvonut oppilaita tai ohjannut heille jotain

mielekäästä tekemistä. Joskus tekninen avustaja on auttanut opettajaa poistamaan oppilaan luokasta, kun oppilas *kieltäytyi lähtemästä*. Kiinteistönhuoltohenkilökunta on 1990-luvun puolivälissä ehtinyt olemaan koulussa paikalla vähemmän kuin ennen, koska huollettavien kiinteistöjen määrä on lisääntynyt. Jos käytävässä on tunnilta poistettuja oppilaita, niin silloin kiinteistöhoitaja tai vahtimestari saattaa keskustella oppilaiden kanssa sekä tietysti katsoo ja valvoo, ettei käytävässä tehdä *mitään pahojä*. Joskus kiinteistönhuoltohenkilökunta käy sanomassa näkemistään asioista opettajille.

Samanaikaisopetuksen vakiintumattomuus. Samanaikaisopetus ei ole vakiintunut osaksi Vuorelan työkuulttuuria. Tämä ongelma on yleinen kouluissa (ks. esim. Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen 1986, Wörlund 1993). Yksi haastateltava käyttää tupakkamainoksen itsellisiin miehiin pohjautuvaa vertausta kuvaillessaan niitä opettajia, jotka eivät käytä samanaikaisopetusta.

(...) ...tiedän sitte semmosia "buuts-miehiä", jotka kulkee omaa tietään ja tuota niin pitää aika tiukasti sen oman koppinsa suojattuna sillä tavoin, ettei sinne luokkaan tule muita (...)

(...) aikuisia.

K: Onko buuts-wumaneitaki?

V: No kyllä niitäki on (naurahtaa), ei se oo sukupuolesta kii. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Erityisopettaja kävi aikaisemmin muutamien opettajien tunneilla, mutta ei enää ole käynyt pitkään aikaan. Yksintyöskentelyn perinne on vahva este samanaikaisopetukselle; aineenopettajat ovat *aika arkoja ja pidättyväisiä* samanaikaisopetuksen suhteen.

Niin ett on varmaan niin kun semmonen nöyryyttävä tilanne [opettajalle], ett jos "minä en tota pärjää sen oman luokkani kanssa" ja sitten siihen tulee joku toinen ja sitten ehkä pärjätäänkin. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

(...) mää jotenkin koen, että mää loukkaan sitä opettajaa, jos mää meen kyttämään sinne. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Kuraattorin yksi tehtävä on auttaa opettajaa miettimään, voisiko opettaja mahdollisesti tehdä jotain toisin oppitunnilla. Tämä on kuitenkin haasteellinen tehtävä, sillä ei ole helppo puuttua opettajan työhön. Kuraattori käy oppitunneilla satunnaisesti, esimerkiksi hakiessaan oppilasta vastaanotolle, eikä ole erikoisemmin tarjoutunutkaan tulemaan luokkaan. Kukaan opettajista ei kyllä ole kieltänyt tulemasta luokkaansa: *aina kun oon pyytänny, ne sanoo, että tuu vaan, totta ihmeessä saat tulla*.

Samanaikaisopetuksen vähäisyyden voi tulkita ammattilaisbyrokratian autonomisuuden piirteeksi sekä löyhän yhteisöllisyyden ja vähäisen yhteistoiminnallisuuden ilmentymäksi.

Opettajien palkkaus on myös este samanaikaisopetuksen toteutumiselle.

(...) ...opettajien palkkaus (...) muodostuu hyvin monella tavalla. Osa kollegoista (...) tekee [työnsä] sillä tavoin, että ei tässä laske että tää on mulle ylimääräinen työmaa. Ne tekee sen ihan talkoohengessä niinkun kuuluukin mun mielestä. Osa saattaa sitte kattoo, että tää on ton omia hommia, että hän ei siihen puutu. (...)

(Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Opettajat käyttävät joitakin pienimuotoisia samanaikaisopetusta muistuttavia ratkaisuja, esimerkiksi kotitaloudessa kahdella kotitalousopettajalla on yhteinen ryhmä opetettavana, koska *ryhmä alkaa olla vähän iso ja sitte siinä on sattunu kasautumaan semmonen aika värikäs porukka*. Toisen opettajan läsnäolo *vähän eriyttää* opetusta rinnakkaisopetuksen keinoin; hän ottaa osan oppilaista *sivuun* isosta ryhmästä pienemmässä ryhmässä opetettavaksi. Toinen esimerkki opettamiseen liittyvästä yhteistyöstä on, että saman aineen opettajat sopivat siitä, että jos oppilas ei halua olla tietyn opettajan tunneilla, voi oppilas vaihtaa toisen opettajan luokkaan.

Samanaikaisopetusta muistuttavia ratkaisuja on koulussa tehty aina kun siihen on ollut määrärahaa tai opettajilla ylimääräisiä vapaatunteja. Ns. *tukiopetusrahalla* vapaana olevat opettajat ovat olleet tunneilla mukana tai ovat ottaneet oppilaita tukiopekukseen rinnakkaisopetus-tyyppisesti. Toinen keino on ollut käyttää oppilaiden työelämään tutustumisjaksojen (TET-jaksot) kautta opettajille tulleet vapaatunnit (oppilaat eivät ole tietynä viikkona koulussa, vaan jollakin työpaikalla) samoin kuin em. tukiopeutusraha. Viime vuosina opettajien TET-jaksojen vapaatunteja ei ole pystynyt käyttämään em. tarkoitukseen, vaan sijaisten palkkaamiseen, koska koulun saamat määrärahat ovat pienentyneet.

4.6.3 Ei-toivottu käyttäytyminen välitunnilla

Valvova opettaja on avainhenkilö välituntiongelmien ratkaisussa. Välituntien valvonnan helpottamiseksi koulussa on jaettu aulat luokka-asteittain: *seiskat, kasit ja ysit* ovat omissa auloissaan. Aulat ovat ensimmäisessä kerroksessa. Toisessa kerroksessa oleva aula, *yläaula*, yritettiin aluksi pitää *rauhoitettuna alueena ja opiskelualueena*, jossa oli *pöytiä, joissa ois saanu lukea*. Tästä ajatuksesta kuitenkin luovuttiin ja yläaulassa saa olla, jos on rauhallisesti ja hiljaisesti. Jokaisessa aulassa on yksi *sisävalvoja*. Ruokavälituntien aikana tarvitaan jopa kuusikin valvojaa, koska silloin välitunnit ajoittuvat siten, että käytävillä on tavallista enemmän oppilaita. Rehtori ja apulaisrehtori valvovat myös, silloin kun ovat käytävillä.

Erityisopettajalla on vähän välituntivalvontoja, ainoastaan muutama *ulkovalvonta*, koska hän joutuu välituntisin sopimaan opettajien kanssa hänelle lähetettävistä oppilaista. Hän käyttää välituntia myös palautteen antamiseen aineenopettajille mm. siitä, miten oppilaat ovat *käyttäytyneet* hänen luonaan.

Kuraattori on melko vähän, lähinnä satunnaisesti, välitunneilla käytävässä. Hän on joko toimistossaan tai opettajainhuoneessa. Yleinen menettely on, että jos kiusaamista on jatkunut kauan eikä tilanne ole mennyt parempaan suuntaan, ottaa kuraattori tilanteen selvittääkseen yhteistyössä luokanvalvojan, rehtorin tai erityisopettajan kanssa.

Oppilaat toimivat usein *spontaanisti*, harkitsematta ja *usein räjähtää niin nopeesti*, että vaikka valvojia olisi enemmänkin, niin he eivät ehdi estämään tappelua, vaan ainoastaan menemään väliin. Oppilaiden kertomuksista käy ilmi, että opettajan auktoriteetin uhmaaminen voi välitunnilla olla joskus rajua.

Eräs oppilas sai jonkun kohtauksen ja sitten se alkoi hakata yhtä opettajaa täysillä. Se heitteli sitä opettajaa roskiksella päähän ja kävi kynsin hampain siihen kiinni. Se jätkä oli

aika pieni ja ope taas kauheen pitkä ja voimakas mut se hakkas sitä kumminkin ja potki seiniä yms. (yhdeksäluokkalaisten tytön S854 kertomus)

Jotkut opettajat pelkäävät mennä selvittämään edellisen kaltaisia, poikkeuksellisen aggressiivisia tilanteita, joissa on osallisena oppilas, joka tiedetään väkivaltaiseksi.

Valvojat selvittävät paikan päällä tilanteet, jotka on helppo selvittää. Usein kuitenkin asioita ei valvontatehtävän ohessa ehdi selvittää *tässä ja nyt*, koska oppilaita on niin paljon, että valvoja ei kerkeä puuttumaan yhteen tilanteeseen tarkemmin. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille se, että valvojilla on tietynlainen oikeudellinen vastuu. Jos välitunnilla tapahtuu jotakin vakavampaa, esimerkiksi oppilaan silmä on vahingoittunut, *kysytään heti (...) kuka valvoi ja miten valvoi ja missä ja oliko paikalla*. Valvojan rooli on täten *juridisesti hirveen tärkeä*.

Vaikka valvojilla on päävastuu välituntien valvonnasta, on koulussa ollut sellainen sääntö, että kaikki opettajat, jotka havaitsevat häiriökäyttäytymistä, puuttuvat siihen. Opettajilla on ollut myös ns. *kollektiivista valvontaa* silloin, kun koulussa on jotain erikoista, esimerkiksi mopokastajaiset. Opettajakokouksessa esimerkiksi on päätetty, että *kastajaisia* valvotaan tehostetusti. Toinen esimerkki on valvonta ennen lomalle lähtöä, kun opettajilla ei enää ole oppitunteja.

Kiusaamiseen on yritetty puuttua heti kun sitä havaitaan. Yleensä jos opettaja on paikalla, ei oppilas kiusaa toista oppilasta. Kiusaamisessa on hankalaa se, että eri opettajilla on eri käsitys siitä, mikä on kiusaamista. Joskus kiusaamiseen on vaikea puuttua, koska valvojan saattaa olla vaikea ymmärtää nuorten keskustelua samalla tavoin kuin nuoret sen ymmärtävät. Usein jos valvoja ole varma onko kyseessä kiusaaminen, hän ei puutu tilanteeseen, mutta vie asian oppilaiden luokanvalvojille tiedoksi ja kysyy, voisiko kyse olla kiusaamisesta.

Rehtori saa usein puuttua välituntihäiriöihin, varsinkin kiusaamistapauksiin. Yhden haastateltavan mukaan kiusaamis- ja ilkivaltatapauksissa rehtori on auktoriteetti, joka kuvainnollisesti lyö nyrkkiä pöytään, että *"näin ei jumalauta tehdä täällä"*. Hänelle usein lähetetään tai tuodaan oppilas tai oppilaita selvittelemään tilannetta.

(...) joskus opettaja raahaa kaks itkusta kaveria sinne munki huoneeseen rehtorin puhuteluun, et "nää tappeli verissä päin siinä". ja molemmat itkee siinä ja huuli turvoksissa toisella ja toisella on patti otassa ja sit sitä ruvetaan siinä selvitteleen. Että tän tapasia tulee. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Rehtorin rooli ei kuitenkaan ole välitunneilla kovin keskeinen, useinmiten oppilaita on lähetetty apulaisrehtorin luo. Rehtori ratkaisee yksin pääasiassa satunnaisia yksittäistapauksia. Vaikeimpien, pitkään jatkuneiden ongelmien ratkaisuun osallistuu useampi henkilö.

Apulaisrehtori oli aluksi mukana välituntivalvonnassa, mutta kun *oppilashuoltohommaa* välitunnilla tuli niin paljon, opettajat ehdottivat, että apulaisrehtori on kansliassa ja hänen luokseen voi lähettää *niitä puhuteltavia ja keskusteltavia*.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee ilmi, että koulu ottaa vanhemmat mukaan välituntiongelmiensa selvittelyyn tarpeen vaatiessa. Oppilas on lähes poikkeuksetta mukana häntä koskevassa yhteispalaverissa. Kun opettaja

päättää kutsua vanhemmat koululle, niin yleensä asialle haetaan apulaisrehtorin tai rehtorin tuki. Päätös vanhempien kutsumisesta on siten usein ryhmäpäätös. Yleisimpiä välituntiin liittyviä syitä vanhempien kutsumiseen koululle on väkivalta ja koulun omaisuuden rikkominen. Yksi esimerkki tällaisesta väkivallasta on tappelu, jonka vuoksi oppilaalle on tullut näkyviä fyysisiä vammoja, esimerkiksi *on huuli halki tai hammas heiluu*. Jos kyseessä on törkeä toisen omaisuuden puuttuminen, esimerkiksi takkivarkaus, niin vanhemmat ovat aktiivisesti mukana asian selvittelyssä.

Välituntiongelmien selvittelyssä oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella vahtimestari, siistijät, ym. *oheiskasvattajat* ovat mukana. Mukana olo on satunnaista ja spontaania eikä opettajien ja muun henkilökunnan kesken sovittua systemaattista toimintaa. Esimerkiksi tekninen avustaja, vahtimestari tai siistijä *näkee jonkun tilanteen ja menevät väliin ja rauhoittaa aikuisina näitä nuoria ihmisiä*.

Oppilas saapui ruokailuun ilman valvovan opettajan seuraa, hän saapui toisten oppilaiden kanssa koska olivat tulossa liikuntatunnilta. (...) Hän tuli ruokailuun, ruoka ei ollut mieleistä, hän kiroili ja haistatteli, mutta otti ruokaa. Opettaja saapui, kerroin hänelle, niin tämä opettaja pyysi että näytän tämän oppilaan, joka sitä teki. kun [sic] opettaja sai selville oppilaan, hän sanoi että ei tämä koskaan ole sellainen ollut. Minä kerroin että nyt kyllä oli, joten opettaja puhui pojan kanssa, poika pyysi opettajan pyynnöstä anteeksi. (Muun henkilökunnan jäsenen W20 kertomus)

Tekninen avustaja on ollut aktiivinen välituntitoiminnassa ja esimerkiksi ohjannut ulkopuolisia vierailijoita, jotka ovat tulleet kavereitaan tapaamaan. Vahtimestari on *paikalla auttelemassa* esimerkiksi *kun kun paikkoja säretään [niin] että lukkoja menee rikki tai lasia tulee*. Siivoushenkilökunnan kanssa on järjestetty talkoita, kun oppilaat ovat sotkeneet koulua. Oppilaat ja siistijät ovat siivonneet koulupäivän jälkeen yhdessä.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluista ilmenee, että ruokalahenkilökunta puuttuu välitunneilla ruokalassa tapahtuviin häiriöihin, joskin opettajat ovat vastuussa oppilaista ruokalassa. Häiriöitä, esimerkiksi ruoalla sotkemista, on harvoin. Jos oppilas sotkee ruokailussa, opettajat miettivät asioita *yhteistuumin* ruoanjakajien ja muun keittiöhenkilökunnan kanssa. Keittiöhenkilökunta on *aitiopaikalla* aulan päässä ja näkee järjestyshäiriöt hyvin ja ilmoittaa niistä eteenpäin. Oppilaatkin tietävät tämän, että *tuolla on kolme ihmistä (...) keittiössä koko ajan (...) joll on silmät päässä ja jotka kontrolloi* ja oppilaat tietävät, että keittiöhenkilökunta kertoo havainnoistaan. Muu henkilökunta raportoi havainnoistaan valvojalle ja valvoja yleensä tuo tiedon opettajille opettajainhuoneeseen. Vahtimestari on ottanut tavakseen seurata tiukasti koulun ESY-luokan oppilaiden käyttäytymistä. Hän on esimerkiksi kääntänyt musiikkia pienemmälle ja korostanut, että pienluokan tavat eivät voi poiketa koulun *normaalisysteemeistä*.

4.7 Yhteenveto

Esitän ensin tiivistelmän luvusta 4 ja sen jälkeen yhteenvedon.

Tiivistelmä. Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri ei ole tiiviisti yhteisöllinen, vaan koulussa vallitsee löyhä yhteisöllisyys. Opettajat tekevät työtään itsenäisesti omista luokkahuoneistaan, *erikoisoppilashuoltohenkilöstö* oman ammatillisen erikoistumisensa mukaisesti työhuoneistaan. Muu henkilökunta työskentelee omista työpisteistään. Ongelmien ratkaisemiseksi ei tehdä kovin paljon yhteistyötä opettajien ja muun henkilökunnan välillä, henkilökunnan ja oppilaiden välillä, henkilökunnan ja vanhempien välillä tai oppilaiden kesken. Laajempaa, henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien yhteistyötä, ei juuri ole.

Tiedotus koulussa ei toimi riittävästi; sekä henkilökunta, oppilaat että vanhemmat haluavat lisää tietoa koulun tapahtumista. Opettajilla ja muulla henkilökunnalla ei juurikaan ole yhteisiä kokouksia. Yt-kokouksiin ja työpaikkademokratia(TPD)kokouksiin on kaikilla koulun työntekijöillä mahdollisuus osallistua. Käytännössä kuitenkin yt-kokoukseen osallistuvat pääasiassa vain opettajat ja TPD-kokoukseen osallistuu pääasiassa vain muu henkilökunta. Yhteistyö OHR:n sisällä toimii hyvin, mutta ryhmän tiedottaminen toiminnastaan kertoo kouluyhteisötason löyhästä yhteisöllisyydestä. Enimmäkseen ryhmä toimii *matalaprofiilisesti*. Tiedon kulku ja informaation jakaminen opettajille on koettu OHR:ssä puuttelliseksi.

Opettajat eivät juurikaan tee yhteistyötä luokkahuoneessa eikä samanlaisopetus ole vakiintunut (ks. Happonen ym. 1986, Wörlund 1993). Opettajien keskeisimmät tavat tehdä yhteistyötä ovat opettajainhuonekeskustelut sekä osallistuminen opettajakokouksiin ja yt-kokouksiin. Vuorelan yläaste on opettajien mielestä työyhteisönä miellyttävä. Tätä heijastaa myös OHR:n harmoninen toiminta.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että opettajainhuone on *purkautumispaikka* ja opettajille miellyttävä paikka. Opettajainhuonekeskustelu on melko paljon *arkipäiväistä jutustelua ja asioiden kuvaamista* eikä syvempää ongelmien ratkaisun pohtimista. Vuorelassa on kymmeniä opettajia, joten yt- ja opettajakokouksissa ei aina ole helppo päästä avoimeen keskusteluun.

Oppilailla on vähän tietoa koulun rakenteesta ja kouluyhteisön toiminnasta ongelmien ratkaisussa. Oppilaat eivät kovin hyvin tiedä, miten ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat ratkaistaan koulussa. Oppilaat eivät tiedä kaikkia koulussa toimivia tahoja. Tuntemattomimmat tahot ovat oppilashuoltoryhmä ja opettajien yt-aika. Oppilaat eivät tiedä, mitä opettajanhuoneessa tapahtuu. Oppilaat pitävät opettajainhuonetta keskustelupaikkana, mutta myös *juoruilu*-paikkana. Oppilaat eivät ole paljon mukana ongelmanratkaisussa, koska yhteisöllisiä ratkaisuja ei koulussa paljon ole. Ei-toivotusti käyttäytyvä oppilas on mukana ongelmanratkaisussa pääasiassa olemalla seuraamusten kohde. Oppilaan on vaikea saada ääntään kuuluviin ongelmien ratkaisussa, pääasiassa aikuiset päättävät oppilaan lähitulevaisuudesta.

Opettajat eivät juuri käytä luokkatason *yhteisöllistä vaikuttamista* ongelmien ratkaisemiseksi. Tukioppilaat ja oppilaskunta eivät yleensä osallistu häiriökäyttäytymistapausten selvittelyyn. Luokkatason ratkaisuja hankaloittaa

mm. se, että muut oppilaat pelkäävät työrauhaa häiritsevien oppilaiden kostoja. Mm. tämän vuoksi järjestetään auditoriokokouksia, jotka ovat ilmianto- ja tunnustustilaisuuksia.

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen perusteella koulun ja kodin yhteistyö on aktiivista ja sitä pidetään koulussa tärkeänä, mutta sen toteuttamisen näkevät niin opettajat kuin vanhemmatkin vaikeaksi. Vanhemmat eivät yleensä tunne kaikkia lapsensa opettajia ja *koulun johtoa*. Myös jotkut ongelmanratkaisutahot ovat tuntemattomia; oppilashuoltoryhmä, opettajien yt-aika ja oppilaskunta ovat tuntemattomimmat tahot. Jotkut vanhemmat korostavat, että heidän näkemyksensä koulusta perustuvat tarkan tietämyksen sijasta arvailuihin, luuloihin, tuntumaan tai tunteeseen. Vanhemmilla ei ole paljon tietoa koulussa tapahtuvasta ei-toivotusta käyttäytymisestä ja siihen liittyvästä ongelmanratkaisusta.

Osa vanhemmista on sitä mieltä, että koulun ja kodin yhteistyö on erittäin vähäistä. Koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin puheen tasolla, mutta käytännön toiminnan ja konkreettisen yhteistyön aikaan saaminen on hankalaa. Pitkäjännitteistä yhteistyötä häittää myös se, että jos asiat eivät mene eteenpäin, yhteistyössä tulee *väsähtäminen*. Koulun tiedotuslehti on keskeinen tiedotusväylä vanhempien suuntaan ja päävastuu koulun ja kodin yhteistyöstä on opettajakunnassa luokanvalvojilla. Koululla järjestetään ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen usein yhteispalavereja vanhempien kanssa. Erityisopettaja ja erityisluokanopettaja tekevät koulun ja kodin yhteistyötä ja myös kuraattori toimii aktiivisesti kodin ja koulun yhteistyössä. Terveystietäjällä on myös syvällistä perustietoa kodeista ja oppilaista.

Pääasiallisia tilaisuuksia ongelmien ratkaisuun koulun ja kodin yhteistyössä ovat vanhempainillat, *erikoisvanhempainillat* ja vanhempainkoulut. Lisäksi koulun johtokunta on virallinen ongelmanratkaisutaho, jossa vanhemmilla on edustus. Yksi huomattava ongelma on, että liian monet vanhemmista, joiden lapsilla on ongelmia tai joiden kotona on eniten tarvetta tulla keskustelemaan, eivät tule.

Yleinen prosessi luvattomien poissaolojen, oppitunnin häirinnän ja välitunnin ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisussa on: luokanvalvojan/aineenopettajan keskustelu oppilaan kanssa -> oppilaaseen kohdistuvan kontrollin koventaminen -> terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym. toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi -> yhteys vanhempiin palaverin järjestämiseksi koululla -> terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym. toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi

Yhteenveto. Vuorelan kouluyhteisössä on piirteitä sekä ammattilaisbyrokratiasta että löyhästä yhteisöllisyydestä (Weick 1985, Skrtic 1997). Vuorelassa työnjako perustuu erikoistumiseen. Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa näkyy työntekijöiden ammattilaisbyrokrattinen riippuvuus toisistaan. Työntekijät jakavat resurssit ja työskentelytilat, mutta tekevät työn autonomisesti, erossa toisistaan heille määrätyn oppilasryhmän kanssa. Oppilaat on "jaettu" koulussa tiettyihin oppiaineisiin erikoistuneille aineenopettajille. Jos aineenopettajan erikoisammattitaito ja oppilaan tarpeet eivät riittävän hyvin kohtaa, on oppilaalle tarjolla mm. erityisopetusta tai oppilashuollollisia palveluita, joita tarjoavat erityisopettaja Heli, kuraattori Simo ja terveydenhoitaja Liisa sekä myös ESY-opettaja Mara.

Työntekijöiden työn määrittelee ja koordinoi ammatillistuminen; aineenopettaja on opiskellut opettajankoulutuslaitoksessa, erityisopettaja erityisopettajakurssilla ja kuraattori pätevyyden mukaisen määrän sosiaalityön opintoja. Ammatillisbyrokratialle, kuten Vuorelan yläaste, ei ole ominaista yhteistoiminnallisuus. Erikoistumis- ja ammatillistumistaustansa vuoksi työntekijät ovat vain löyhästi riippuvaisia toisistaan (ks. Weick 1976, 1982, 1985). Työtä tehdään omilla luokka- ja työhuoneissa ja työ tehdään oppilaiden kanssa eikä kollegoiden kanssa. Yhteisöllisyydeksi riittää, että tuntemalla kollegan ammatillisen- ja erikoistumistaustan, toinen työntekijä tietää suurpiirteisesti, mitä kollega tekee. (Ks. Skrtic 1991, 163, 1997, 56-57.)

Löyhään sidoksisuuteen kuuluu myös oman toiminnan arvioinnin puute ja kollegan tekemisistä annettavan spontaanin palautteen puute (ks. Weick 1985). Vuorelan OHR:ssä toiminnan arvioinnin puute ilmenee koulun ja ryhmän toiminnan reflektion puutteena. Yksi osoitus arvioinnin puutteesta on samanaikaisopetuksen vakiintumattomuus (ks. Happonen ym. 1986, Wörlund 1993). Spontaanin palautteen antamisen vaikeutta Vuorelassa kuvaa esimerkiksi opettajainhuone, jossa puretaan omaa ahdistusta, harmitusta ja pahaa oloa, mutta jossa ei tavallisesti syvällisemmin keskustella työrauhatilanteista. Toinen esimerkki on opettaja- ja yt-kokoukset, joissa on niin paljon osallistujia, että heidän on ahdistavaa tuoda mielipiteitään esille.

Työrauhaongelmien ratkaisussa näkyvät löyhälle sidosteisuudelle tyypilliset tavoitteiden epämääräisyys, vähäinen vuorovaikutus ja vähäinen tilivelvollisuus (ks. Weick 1985). Ongelmanratkaisuprosessien tavoitteellinen suunnittelu, esimerkiksi oppilaiden ja muun henkilökunnan vastuunjaon suunnittelu, ei ole yleistä. Yksi selkeä tavoitteiden epämääräisyyttä aiheuttava tekijä on opettajien ja muun henkilökunnan yhteisten kokousten vähäisyys. Vuorelassa tavoitteiden asettelun epämääräisyyttä heijastaa lisäksi opettajien erilaiset käsitykset siitä mikä on ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajien epäjohtamukaisuus koulun sääntöjen noudattamisen valvomisessa myös viittaa siihen, että tavoitteita sekä niiden toteuttamista ja kehittämistä ei ole tarpeeksi yhdessä pohdittu. (ks. Weick 1985, 119-121)

Opettajien, oppilaiden, muun henkilökunnan ja vanhempien välinen vuorovaikutus on ongelmanratkaisussa suhteellisen vähäistä ja yhteistoiminnallisuutta toteutetaan melko vähän. Lisäksi, kun tilanne määrittää oppilaan ongelmaksi, tarve henkilökunnan tilivelvollisuuteen tekemisiensä suhteen vähenee. Ryhmäprosseja ei löyhään sidosteisuuden tapaan ole kovin paljon suunniteltu. Tämä ilmenee mm. siten, että luokan sisäinen yhteistoiminnallinen vaikuttaminen on vähäistä ja sen suunnittelu oppilashuoltoryhmässä on vähäistä. Myöskään tukioppilas- ja tukihenkilötoimintaa ei ole suunniteltu tukemaan ryhmäprosessien syntyä ongelmien ratkaisussa, vaan ko. toiminnot keskittyvät suurelta osin virkistystoimintaan. Ryhmäprosessien suunnittelua on ollut koulun ja kodin yhteistyössä, kun opetussuunnitelmaa ideoitin, mutta työrauhahäiriöiden ratkaisussa on käytetty perinteisiä keinoja, esimerkiksi vanhempainiltoja. Hyvänä puolena on kuitenkin nähtävä henkilökunnan halu järjestää palavereja vanhempien kanssa.

Löyhään sidosteisuuteen liitettävä ominaisuus on hankaluudet asioihin tarttumisessa (ks. Weick 1985). Työrauhahäiriöitä on vaikea selvittää nopeasti,

koska Vuorelan kouluympäristössä kontaktit työntekijöiden kesken sekä työntekijöiden, oppilaiden ja vanhempien välillä ovat usein katkonaisia, viivästyneitä, hitaita ja välikäsien kautta hoidettuja. Tämä lienee keskeinen vaikuttaja siinä, että esimerkiksi oppitunnin häirintätilanne pysyy samana vuosia. Autonomia ja palautteen puuttuminen voivat yhdessä johtaa siihen, että työntekijän työn laatu voi pysyä huonona. Vuorelassa tästä saattaa olla merkinä ne oppilaiden kertomukset, joissa opettajan luokkahuoneen hallinta on ollut heikkoa jo kauan. Tilanteen pysymiseen samana on merkitystä myös sillä, että työskenneltyään tietyn aikaa vaikean oppilastapauksen kanssa henkilökunta väsyy eikä enää jaksaa entiseen tapaan pohtia oppilaan tilannetta. Asioihin tarttumisen vaikutusta kieltä myös OHR:n riittämätön tietopohja joissakin oppilastapauksissa; kun informaatio kulkee heikosti, ei kanavia luotettavien tietojen hankintaan ole riittävästi. Työntekijät perustavat tällöin toimintansa paljolti uskoon ja oletuksiin asioiden tilasta (ks. Weick 1985). Myös oppilaiden ja vanhempien hatarat tiedot ongelmien ratkaisusta ja koulun rakenteesta voi tulkita merkeiksi löyhän sidosteisuuden aiheuttamista informaation kulun vaikeuksista. Opettajien ja vanhempien keskinäinen yhteistoiminnallisuus muistuttaa Fullanin ja Stiegelbauerin (1991, 227-237) kuvaamia tutkimustuloksia: opettajat kokevat vanhemmat usein välinpitämättömiksi tai avuttomiksi ja vanhemmat pitävät opettajia etäisinä.

Vuorelan ammattilaisbyrokraattinen rakenne muistuttaa ongelmanratkaisussaan selkeästi enemmän byrokraattista suoritusorganisaatiota kuin adhokraattista ongelmanratkaisuorganisaatiota (ks. Mintzberg 1979, Skrtic 1991). Ammattilaisbyrokralle ominaisesti Vuorelassa lajitellaan ongelma jo tunnettuun ongelmaluokkaan, johon voidaan soveltaa vakiintunutta ratkaisua. Tästä on esimerkkinä OHR, jossa jäsenet usein yrittävät löytää oppilaan piirteiden ja toiminnan arvioinnin kautta oppilaan "diagnoosia" ja sen jälkeen sijoittaa oppilaan tiettyyn toimenpideluokkaan (esim. ryhmän vaihto, perheneuvolakäynti, lastenpsykiatrinen yksikkö, siirto erityisopetukseen). Toinen esimerkki on jälki-istuntoinstituutio, jossa on puolen tunnin tarkkuudella määrätty tiettyyn käyttäytymisluokkaan kuuluvalla oppilaalle toimenpiteet. Adhokraattinen ongelmanratkaisuorganisaatio yrittää luovan ajattelun avulla löytää tilannekohtaisia ongelmanratkaisuja, mutta ammattilaisbyrokraatia pyrkii rutiininomaisen ajattelun avulla käyttämään vanhoja keinoja ongelmien ratkaisemiseksi. (Ks. Mintzberg 1979, Skrtic 1991, 182.)

Rehtorien, opettajien, *erikoisoppilashuoltohenkilöstön*, oppilashuoltoryhmän, ESY-luokan, muun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien välistä yhteisöllisyyttä tarkastelen seuraavassa tiivistetysti Weickin (1982) tiiviin sidosteisuuden määrittelyn kautta. Tiiviiseen sidosteisuuteen kuuluu se, että toiminnoille on säännöt, joista on yhteisesti sovittu, toimintojen noudattamista varten on tarkastusjärjestelmä ja sääntöjen noudattamista kontrolloidaan palautteen avulla (Weick 1982, 674).

Yhteistyö joidenkin kouluympäristön osien välillä ei toimi hyvin. Jotkut opettajat eivät mielestään saa tarpeeksi tietoa OHR:n toiminnasta. Osa opettajista ei tiedä, että koulussa on OHR. Tieto ei aina kulje ryhmästä opettajiin päin hyvin. Osa muusta henkilökunnasta ei mielestään saa tarpeeksi tietoa koulun asioista. Osa oppilaista ei saa tietoa siitä, minkälainen Vuorelan päätöksentekorakenne on ja miten ongelmat ratkaistaan. Osa vanhemmista ei tiedä minkälainen Vuorelan

päätöksentekorakenne on ja miten ongelmat ratkaistaan. Jotkut vanhemmat eivät mielestään ole terpeeksi läheisessä yhteistyössä lastensa opettajien kanssa. Sen sijaan tieto kulkee hyvin rehtoreiden ja OHR:n, *erikoisoppilashuoltohenkilöstön* (erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja) sekä OHR:n ja ESY-luokan välillä. Tätä tiedon kulkua helpottaa tietysti merkittävästi se, että OHR:n jäseninä ovat rehtorit, *erikoisoppilashuoltohenkilöstö* ja ESY-luokan erityisluokanopettaja.

Tiiviimmin sidosteisia toimintoja Vuorelassa ovat mm. opettajakokous, ytkokous, välituntivalvonta, poissaolokontrolli poissaolokirjan ja -vihkon avulla, jälki-istuntoinstituutio, ruokailun järjestäminen, lukujärjestys ja arvosanojen antaminen. Näitä toimintoja varten on säännöt, joita valvotaan.

Löyhemmin sidosteisia vuorovaikutussuhteita ovat mm. opetus- ja oppilashuoltohenkilökunta - muu henkilökunta, opettajainhuone - OHR, opettajat - vanhemmat, opettajat - OHR, oppilaat - OHR, vanhemmat - OHR ja oppilaat - opettajat. Näille vuorovaikutussuhteille on ominaista, että informaatio kulkee epäsäännöllisesti eikä useinkaan kulje lainkaan niin hyvin kuin osapuolet haluaisivat. Oppilashuoltoryhmän työ on löyhän sidosteisuuden ympäröimä. Vuorelassa yllä mainitut löyhästi sidosteiset osapuolet tuntevat toisensa korkeintaan niin hyvin, että pystyvät sisällyttämään keskinäisen vuorovaikutussuhteensa tarpeeksi kivuttomasti osaksi työtään (tai vanhempien kyseessä ollen osaksi suhdettaan kouluun).

Bergeriä ja Luckmannia (1994) tulkiten, Vuorelan henkilökunnan välillä on yhteisöllisyyttä sen verran, jotta se pystyy toimimaan eli sen toiminta "käy yksiin (76-77)". Vuorelan henkilökunnalla on yhteisiäkin toiminnan kohteita, relevansseja, mutta tavallisesti tietyt toimintamuodot kuuluvat tietyille toimijatyypeille, kuten edellä on erikoistumisen ja ammatillistumisen yhteydessä tullut esille. Vuorelassa liitetään eri toimijoihin ja toimijatyypeihin suhteellisen pysyviä merkityksiä esimerkiksi työnjaon eroihin perustuen. Työntekijät antavat työlleen merkityksiä ja jotkut näistä merkityksistä ovat heille yhteisiä eli työllä on tietyssä määrin heille yhteinen merkitys. Merkityksenannon ja siihen liittyvän sosialisatiion kautta Vuorelan henkilökunta näkee työnsä ja työpaikkansa tarpeeksi johdonmukaisena kokonaisuutena, jotta sen toiminta ei ole kaoottista, vaan riittävän järjestäytyntä. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 76-78.)

Vuorovaikutusrakenteeltaan Vuorelassa on selkeästi enemmän individualistisen koulun kuin yhteistoiminnallisen koulun piirteitä. Opettajat opettavat kollegoista erillään oppilaitaan omissa luokissaan eivätkä samanaikaisopetus ja rinnakkaisopetus ole yleisiä opetusmuotoja (ks. Happonen ym. 1986, Wörlund 1993). Opetus- ja kasvatushenkilökunta on erillään muusta henkilökunnasta. Ongelmanratkaisussa ei ole selkeän järjestäytyntä, yhteistä tavoitteen asettelua. Työrauhangelmien ratkaisussa yhteistoiminnallisuus ei ole tavallista. Esimerkiksi luokkatason yhteistoiminnallisia ratkaisuja ei ole paljon pohdittu OHR:ssä eikä ole tavallista, että luokkiin on perustettu oppimista ja sosiaalista kasvua tukevia ryhmiä. Ei myöskään ole tavallista, että henkilökunta perustaa kollegiaalisia tukiryhmiä, ongelmanratkaisuryhmiä ja koko henkilökunnan osallistumista helpottavia adhocraattisia päätöksentekoryhmiä. (Ks. mm. Johnson & Johnson 1989, Sapon-Shevin 1990, Putnam 1995a, Kääriäinen ym. 1997, 177.)

5 SOSIAALINEN KONTROLLI

Kun koulun organisaatiossa tulee keskeiseksi johtaminen ja kontrollointi, opettajat ja oppilaat ottavat koulun vähemmän vakavasti.
- Linda McNeil 1986

Anderson ja Carter (1984) erittelevät sosiaalisen kontrollin merkitystä yhteisössä systeemisen lähestymistavan kautta. Organisaatio käyttää sosiaalista kontrollia varmistamaan, että organisaation jäsenet toimivat tavoitteiden suuntaisesti. Sosiaalisen kontrollin ylläpitoon liittyy sosialisatio ja käyttäytymisnormien vahvistaminen. Käyttäytymisnormeja vahvistetaan mm. suostuttelulla, vallankäytöllä tai voimankäytöllä. Sosiaalisen kontrollin tarkoitus on mahdollistaa organisaation sujuva toiminta vähentämällä tai estämällä organisaation normeista poikkeamista. Vallankäytön ja kontrollin tarkoitus on kuuliaisuuden vahvistaminen systeemissä. (Emt., 30-31, 99, 233.)

Sosiaalista kontrollia voi ylläpitää pakolla tai yhteistoiminnallisesti. Pakko-toimiin kuuluu yhteisön jäsenten uhkaaminen toimintaedellytysten tai tavoitteen saavutettavuuden edellytysten kaventamisella. Pakottamiseen perustuvaa kontrollia kutsutaan tavallisesti 'vallaksi'. Yhteistoiminnallista sosiaalista kontrollia on organisaation jäsenen tavoitteeseen pääsemisen tukeminen ja hänen rohkaiseminen pyrkimään tavoitteiden yhdenmukaisuuteen koko systeemin tavoitteiden kanssa. Ihmissuhdeammateissa virallinen toimintatapa on usein yhteistoiminnallinen ja asiakkaan itsemääräämisoikeutta kunnioittava. Kuitenkin käytännössä usein asiantuntijat käyttävät valtaa tekemällä päätökset asiakkaan puolesta, jolloin asiantuntijuudessa käytetään paktoon perustuvaa sosiaalista kontrollia. (Emt., 30.)

Sosialisatio on keino taata organisaation jäsenten toimiminen organisaation normien ja tavoitteiden mukaisesti. Ihminen johdatellaan sisään sosiaalisen systeemin, esimerkiksi koulun elämäntapaan. Kyse on tietyntylaisesta sopimuksesta.

Systeemi "lupaa" tukea tai olla puuttumatta jäsenensä tavoitteisiin niin kauan kuin nuo tavoitteet ovat systeemin tavoitteiden mukaisia. Jonkin verran poikkeavuutta voidaan sallia, jos poikkeavuus ei vakavasti häiritse systeemin tavoitteiden toteutumista. Sosialisaaion tarkoitus on varmistaa, että systeemin tekee työnsä; mitä onnistuneempi sosiaalisaaio, sitä vähemmän kontrollia tarvitaan, koska [systeemin] jäsenen tavoitteet ovat sopusoinnussa systeemin tavoitteiden kanssa tai identtiset niiden kanssa. (Anderson & Carter 1984, 31.)

Berger ja Luckmann (1994) kuvaavat sosiaalisen kontrollin syntyä ja tarkoitusta yhteisössä seuraavasti. Yhteisön jäsenet totunnaistuvat tietynlaisiin toimintoihin, joita tyyppitellään yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa. Tyypityksistä syntyy historian kulussa instituutio, esimerkiksi koulu yhteisö jonka jäsenet jatkavat toiminnan tyypittelyä. Instituutiot säätelevät itseään sosiaalisen kontrollin avulla.

Instituutiot ilmentävät historiallisuutta ja säätelyä. Toiminnan vastavuoroiset tyypitykset rakennetaan yhteisen historian kuluessa, niitä ei voi luoda käden käänteessä. Instituutio on siten aina oman historiansa tuotos. Sitä ei voi ymmärtää ymmärtämättä sen tuottanutta historiallista kehitystä. Instituutiot myös säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakolta määriteltyjä käyttäytymismalleja, jotka kanavoivat sen tietyn suuntaan erotuksena lukuisista muista teoreettisesti mahdollisista suunnista. On syytä korostaa, että tämä säätelyluonne kuuluu perusluonteisena instituutioitumiseen itseensä eikä ole palauttavissa erityisesti instituutioiden pönkittämisestä kehitettyihin sanktiomekanismeihin. Näitä mekanismeja, joiden kokonaisuutta kutsutaan sosiaalisen kontrollin järjestelmäksi, tavataan tietysti monista instituutioista ja kaikista yhteiskunniksi nimittämistämme instituutiokasautumista. Ne ovat kuitenkin luonteeltaan toissijaisia tai täydentäviä. (...) ...sosiaalinen kontrolli kumpuaa ensisijaisesti instituution olemassaolosta sinänsä; jonkin inhimillisen käyttäytymisalueen instituutioiminen merkitsee jo itsessään tämän alueen alistumista sosiaaliselle säätelylle. Lisäkontrollimekanismeja tarvitaan vain siinä määrin kuin instituutioitumisprosessit eivät ole täysin menestyksellisiä. (Berger & Luckmann 1994, 67-68.)

Berger ja Luckmann (1994) toteavat, että instituutioon sosiaalistaminen vaatii instituution tilanteen määrittelyn ensisijaisuutta.

Uusi sukupolvi tuo tullessaan kuuliaisuuden ongelman, ja sen sosiaalistaminen instituutiojärjestelmään vaatii sanktioiden kehittämistä. Instituutiot asettavat, ja niiden täytyykin asettaa, auktoriteettinsa yksilön yläpuolelle riippumatta niistä subjektiivisista merkityksistä, joita tämä saattaa liittää kuhunkin erityistilanteeseen. Institutionaalisten tilannemäärittelysten ensisijaisuuden ylläpito suhteessa yksilön tuntemaan uudelleenmäärittelyn kiusaukseen vaatii johdonmukaisuutta ja pitkäjänteisyyttä. Lapset pitää opettaa "käyttäytymään", ja opittuaan heidän pitää myös "pysyä ruodussa". Sama pätee tietysti aikuisiin. Mitä voimakkaammin käyttäytyminen instituutioituu, sitä ennustettavampaa ja kontrolloidumpaa siitä tulee. (Berger & Luckmann 1994, 75.)

Bergerin ja Luckmannin edellä esittämät ajatukset voi tulkita seuraavasti. Kun kouluorganisaatio on aikojen kuluessa luotu jäsentensä vuorovaikutuksessa, on kouluun syntynyt tiettyjä käyttäytymismalleja, kuten vaikkapa opettajan autoritaarinen rooli ja oppilaan passiivinen, mukautuva rooli. Kouluorganisaatiossa on luontaisesti läsnä sosiaalinen kontrolli historiallisesti syntyneiden, normeista riippuvien käyttäytymismallien kautta. Kuitenkaan tämä ensisijainen, "spontaani" sosiaalinen kontrolli ei aina riitä. Oppilaat, jotka eivät ole menestyksellisesti

instituutioituneet, joutuvat toissijaisen sosiaalisen kontrollin kohteiksi. Toissijaisen sosiaalisen kontrollin mekanismeja ovat mm. jälki-istunto, koulusta erottaminen ja erityispedagogiset palvelut. Kouluun tulee jatkuvasti uusia ikäryhmiä, jotka tulee sosiaalista sanktioiden avulla. Opettajat ja muut aikuiset perinteisesti ovat autoritaarisesti määritelleet tilanteet eikä oppilaiden ääni tilanteen määrittelyssä ole päässyt esille. Kun käyttäytyminen on koulun kulttuuriin sopivaa, sitä helpompi koulun aikuisten on autoritaarisen sosiaalisen kontrollin avulla ennakoida ja siten hallita koulun arkea.

Vuorellassa jotkut oppilaat poikkeavat koulun vaatimuksista, koska eivät tunne niitä omikseen. Uusi oppilasikäluokka tullessaan ala-asteelta on ongelmallinen, koska sen kuuliaisuus yläasteen sosiaaliselle järjestykselle on kehittymätöntä. Sosiaalistuminen Vuorelan sosiaaliseen järjestykseen vaatii sanktioiden käyttöön ottoa. Vuorela ottaa autoritaarisen roolin välittämättä oppilaiden yksittäisiin tilanteisiin liittämistä subjektiivisista merkityksistä. Näin Vuorelan kulttuurissa yleinen tapa määrittää ongelma oppilaan ongelmaksi priorisoituu yli yksittäisen oppilaan halun määrittellä tilanne uudelleen tai uudella tavalla. Oppilaat täytyy opettaa käyttäytymään oikein ja kun he ovat oppineet käyttäytymään, heidät täytyy pitää kurissa. Myös Vuorelan henkilökunta on alisteinen institutionaalistuneille käytännöille. Työrauhaongelmien ratkaisun kannalta käyttäytymisen institutionaalistaminen on hyödyllistä. Kun normit ja niitä tukevat sanktiot on tarpeeksi hyvin sisäistetty, sitä ennustettavammaksi ja kontrolloidummaksi käyttäytyminen tulee. "Häiriköivät" oppilaat ovat Vuorelassa ongelmallisia mm. siksi, että he eivät ole sisäistäneet normeja ja sanktioita. Tästä seuraa, että henkilökunnan täytyy käyttää enemmän kontrollia sosiaaliseen kontrolliin.

Opettajan työn kaksi perusulottuvuutta ovat koulunpito ja kurinpito. Toisin sanoen, opettaja on vastuussa oppilaan oppimisesta ja siitä, että oppilas noudattaa sääntöjä. Joskus kontrolli muuttuu itsetarkoitukseksi, jolloin sosiaalisen kontrollin käyttö ei enää ole vain oppimis- ja opetustilanteen suotuisaksi tekemistä. Esimerkiksi Richardson (1991, 80) toteaa, että oppilaan jatkuvasta arvioinnista objektiivisilla testeillä voi tulla opettajille opintomenestyksen mittaamisen lisäksi käytännöllinen oppilaiden kontrollointiväline, jolloin testauksen päätarkoitus oppimisen tukijana vääristyy. Koulun toiminnassa kaksi em. ulottuvuutta, oppilaiden oppimaan ohjaaminen ja oppilaan sosiaalinen kontrollointi, ovat keskenään ristiriidassa (mm. Goodlad 1984, Kivinen ym. 1985, 2-3, McNeil 1986, Doyle 1987, 39-49).

Rinne (1986, 23) toteaa, että "opettajan työ on aidosti ja jokapäiväisesti ristiriitaista kamppailua korkeakulttuurisesti määriteltyjen "hyvien" tavoitteiden ja koulun käytäntöjen vaatimien, paljolti sekä oppilaita että opettajia alistavien ja kontrolloivien toimenpiteiden välillä". Vuorellassa nämä ulottuvuudet tulevat selkeästi esille. Opettaminen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvä ongelmanratkaisu koetaan usein erillisinä asioina.

Goodladin (1984) laajassa tutkimuksessa ilmeni, että opettajat ensisijaisesti haluavat saada luokahuoneen kontrolliin, vaikkakin he haluaisivat pitää oppimisen ohjaamisen ensisijaisena toimintona. Opettajat näkevät kontrollin edellytyksenä oppimisen ohjaamiselle; kontrollin harjoittaminen on opettajalle tapa selviytyä ja ylläpitää oppimiselle ja oppimisen ohjaamiselle välttämättömät olosuhteet. Uusien pedagogisten sovellusten käyttö työssä on alisteista kontrollin

aikaan saamiselle. Saadakseen luokkahuoneensa hallintaan, monien opettajien työkäytännöt tähtäävät siihen, että oppilaat pysyvät passiivisina ja kontrollissa vaikka oppilaiden tulisi yhä enemmän ottaa vastuuta oppimisestaan. Kuitenkaan uudet pedagogiset arvot eivät ole näiltä opettajilta unohtuneet, mutta ne tuntuvat olevan pysyvästi poissa käytöstä. (Goodlad 1984, 174-175, 191-193.)

McNeil (1986) painottaa tutkimuksessaan sosiaalisen kontrollin yhteyttä opettajien työkäytäntöihin ja oppilaiden koulunkäyntitapoihin. Opettajat opettivat sosiaalisen kontrollin ylläpitämiseksi 'defensiivisesti': he vaativat oppilailta vain sen verran, että sosiaalinen kontrolli toimi luokkahuoneessa. Tarkoituksena on saada itselle tarkoituksenmukainen, tarpeellisen tehokkuuden mahdollistava työmäärä ja luoda mahdollisimman vähän vastarintaa oppilaiden joukossa. Sosiaalisen kontrollin hintana oli odotuksien madaltaminen kaikkien oppilaiden kohdalla, mikä merkitsi sitä, että kaikki oppilaat saivat samalla lailla opetusta eli oppilaiden yksilölliset erot eivät tulleet hyvin huomioon otetuiksi. 'Defensiivisen' opettamisen taustalla on, oppilaiden käyttäytymisen kontrolloinnin lisäksi opettajien kokemaa vähäinen ammatillinen tuki hallinnon taholta sekä hallinnon opettajiin kohdistama sosiaalinen kontrolli. Opettajat esimerkiksi kokivat, etteivät saaneet hallinnolta tukea kurinpito-ongelmien hallintaan.

Toinen McNeilin (1986) huomio liittyi oppilaille opetettavaan tietopohjan sisältöä. Tätä taktiikkaa hän kutsuu 'tehokkuuksien neuvottelemiseksi'. Opettajat laskivat panos-tuotos -ajattelulla, mitä kannattaa opettaa, jotta sosiaalinen kontrolli säilyisi. Jotta luokkahuoneessa säilyisi tarpeellinen sosiaalinen kontrolli, opettajat jättivät opettamatta tiettyjä mahdollisille ristiriidoille alttiita asioita historiasta ja taloustieteestä. Näin tälläkin tavalla odotukset oppilaita kohtaan madaltuivat sosiaalisen kontrollin säilymisen kustannuksella. 'Tehokkuuksien neuvottelu' vähensi oppilaiden kiinnostusta koulutietoa kohtaan. Oppilaat huomaavat, milloin opettajat työskentelevät tosissaan; "Kun oppilaat näkevät minimaalista opetusta, he vastaavat minimaalisella yrittämisellä luokassa (McNeil 1986, 160-161).

Kolmas McNeilin (1986) keskeinen huomio liittyi opettajien omaehtoiseen 'ammattitaidon vähentämiseen' (de-skilling). Opettajat erottivat henkilökohtaiset tietämyksensä luokkahuoneessa käyttämästään tietopohjasta ja näin "riisuiivat" opetussuunnitelman selkeästi vähemmän ammattitaitoa vaativaksi. Samalla oppilaiden opiskelutaitojen tarve vähentyi, tarve käyttää henkilökohtaista tietoa koulussa vähentyi ja vieraantuneisuus koulutiedosta lisääntyi.

Glasser (1992) on hahmotellut 'laatukoulua'. Kriteeri on, että tällaisessa koulussa 90 % oppilaista opiskelee kaikilla oppitunneilla laadukkaasti. Laatukoulu ei Glasserin mielestä voi toteutua ennen kuin kiinnitämme huomiota siihen, kuinka pieni osa opettajan työstä on opettamista. Suurimman osan aikaa opettaja tekee jotakin muuta kuin opettaa; hän johtaa. Glasserin mukaan opettajien on vaikea opettaa oppilaita, jotka eivät pidä opittavasta asiasta ja/tai opetusmenetelmistä ja jotka siksi kieltäytyvät yrittämästä parhaansa. Oppimisympäristössä on usein seikkoja, jotka heikentävät oppilaan halua työskennellä: huono suhde opettajaan, pitkästyttävät oppitunnit ja epätarkoituksenmukaisiksi koetut kotitehtävät. Opettaja on usein tilanteessa, jossa ei tiedä kuinka saisi oppilaat työskentelemään. Tällaisessa tilanteessa on yleistä, että opettaja turhautuu ja

päättää käyttää pakkoa, yleensä rangaistuksia, oppilaan motivoijina. Pakon käyttö kuitenkin yleensä vain vähentää oppilaiden oppimishaluja.

Laatukoulu on Glasserin (1992) kontrolliteorian mukaan erilainen kontrollin soveltamisen paikka kuin perinteinen koulu. Glasser kehottaa opettajia luopumaan yhteiskunnassa tuhansia vuosia sovelletusta ärsyke-reaktio-tyyppisestä kontrolliteoriasta. Glasserin kontrolliteoria poikkeaaakin selkeästi perinteisestä kontrolliteoriasta. Toisin kuin ärsyke-reaktio-teoria, Glasserin teoria painottaa, että kaikki motivaatio on sisäistä ja että käyttäytymisemme tarkoitus on tyydyttää geneettiseen aivorakenteeseemme rakentuneita tarpeita; rakkauden ja kuulumisen, vallan, vapauden, hauskanpidon ja uloonjäämisen tarpeita.

Laatukoulussa on kolme pääperiaatetta. (1)Johtaminen ilman pakkoa. Rehtori ei pakota opettajia työhön eivätkä opettajat pakota oppilaita työhön. Johtajien ja johdettavien eivät saa olla toistensa vastustajia, vaan kumppaneita. (2)Kaikessa toiminnassa painotetaan laatua. Oppimisen pitää olla tarkoituksenmukaista ja keskeistä opetussuunnitelmassa on käytännössä sovellettavien taitojen hankkiminen, ei faktapainotteisuus. Oppilaat työskentelevät yhteistoinnillisesti. (3)Oppilaat arvioivat kaiken tekemänsä työn. Pakottomassa ympäristössä oppilaiden opiskeluhaluus on hyvä ja he ovat myös halukkaita arvioimaan tekemisensä. Opettaja auttaa oppilasta arvioinnissa. Oppilas valitsee itselleen kotitehtävät, koska hän tietää parhaiten, mistä hänen täytyy oppia lisää.

Glasser (1992, 70) tiivistää kontrolliteoriaansa ja laatukoulun idean:

Enemmistö ihmisistä uskoo, että on mahdollista pakottaa tai lahjoa joku tekemään sellaista, mitä tämä ei halua tehdä. Esitetään esimerkkejä ihmisistä, jotka ovat paineen alla tehneet sellaista, mitä eivät ole halunneet. (...) Mutta itse asiassa päätös tehdä näin juontuu ihmisten hienovaraisesta oman tarvetilan arvioinnista. He päättävät, että on parempi tehdä jotain epämukavaa kuin kärsiä seuraukset tai olla saamatta palkintoa. Päätös tulee aina ihmisten päiden sisältä. (...) Voit koulussa saada ihmiset tekemään työtä vaikeuksia välttääkseen, mutta et voi pakottaa heitä tekemään laatutyötä.

Luokkahuoneopetus ja kouluoppiminen eivät 1970-luvulta lähtien tehtyjen tutkimusten perusteella ole juuri muuttuneet perusrakenteiltaan sadan viime vuoden aikana (Miettinen 1990, 11). Yksi perinteinen koulun toimintaa säätelevä tekijä on sosiaalinen kontrolli. Koulun rakenteelliselle samana pysyvyydelle on esitetty useita selityksiä. Esittelen tässä kolme: (1)reproduktioteoria, (2)koulun ja luokkahuoneen organisaation rakenne ja (3)sosiaalistuminen empiiriseen käyttöteoriaan. Seuraavassa käsittelen näitä kolmea selitystä lähinnä Miettistä (1990) mukaellen.

Reproduktioteorian mukaan perinteinen opetusmalli vastaa yhteiskunnan valtarakenteita ja sosiaalistaa oppilaan näihin rakenteisiin. Sosiaalisen kontrollin avulla oppilaalle opetetaan asenteita, joilla oppilas valmistetaan työelämää varten. Reproduktioteoriaa on arvosteltu yksinkertaistamisesta. Teoria olettaa liiaksi, että yhteiskunnan taloudelliset ja ideologiset vaatimukset ovat yksiselitteisiä ja ristiriidattomia eli että on joku tietty konsensus-käsitys yhteiskunnasta, johon oppilas sosiaalistetaan. Lisäksi teoria ei tarpeeksi käsittele opettajaa toimivana, aktiivisena subjektina, vaan yhteiskunnan vaatimusten passiivisena täyttäjänä. Reproduktioteorian on 1980-luvulla korvannut syvällisempi kulttuurisen reproduktion teoria, jossa korostetaan koulun uusintavan oppilaiden kautta työelämän valtara-

kenteiden ja ideologioiden lisäksi myös yhteiskunnassa kehittyvät ristiriidat ja jännitteet. (Miettinen 1990, 16-19)

Toinen selitys koulun toimintojen muuttumattomuuteen on koulun ja luokkahuoneen organisatorinen rakenne. Koulurakennuksen arkkitehtuuri eristettyine luokkahuoneineen, työjärjestys, opetusviranomaisten säädökset ja valvonta, opetussuunnitelma, koulupakko, ikäryhmäjako, luokan suuruus, käytettävissä oleva aika ja oppiennätykset määräävät paljon sitä, miten opettaja toimii koulussa. Em. tekijät muokkaavat tietyn luokkahuonemallin ja toiminnallisen perusrakenteen, johon opettajan on sopeuduttava. Opettajalla saattaa olla satoja vuorovaikutussiirtoja yhden oppitunnin aikana. Kolmenkymmen oppilaan luokassa tilanne on sosiaalisesti monimutkainen ja edellyttää opettajan intensiivistä sitoutumista luokkahuoneen sosiaalisiin suhteisiin ja muuttuviin tilanteisiin. Opettajan käytännölliseksi peruskysymykseksi nousee, miten hallita ja kontrolloida tätä monimutkaista tilannetta. Opettajan yksi tapa kontrolloida luokkatilannetta on alkaa käyttää opetusmenetelmänä perinteistä kysymys-vastaus-mallia: opettaja kysyy, oppilas vastaa. Organisatorista rakennetta selityksenä on arvosteltu siitä, että ei tarpeeksi oteta huomioon sitä, että koulun ja opettajan toiminnan taustalla olevat organisatoriset reunaehdot ovat muuttuvia ja kehittyviä. Lisäksi tässäkin selityksessä opettajaa pidetään passiivisina reunaehtoihin sopeutujina eikä heidän mahdollisuuksiaan muuttaa tilannetta oteta tarpeeksi huomioon. (Miettinen 1990, 19-20)

Sosiaalistuminen empiiriseen käyttöteoriaan on kolmas tässä esille tuotava selitys kouluopetuksen muuttumattomuudesta ja kontrollin keskeisyydestä. Tämän selityksen mukaan opettaja kehittää itselleen käyttöteorian (esim. Argyris 1994, Argyris & Schön 1996), jolla hän voi hallita koulun monimutkaista arkipäivää. Käyttöteoria koostuu opettajan ajattelun kokemusperäisyydestä ja epäteoreettisuudesta juontuvista säännöistä, jotka auttavat opettajaa hallitsemaan ja kontrolloimaan opetustilannetta. Koulututkimuksissa (ks. mm. Lortie 1975, 25-81) on käynyt ilmi, että opettajan toiminta ei perustu omissa pedagogisissa opinnoissa saatuun käsitteellistämiseen, vaan kokemusperäisiin opetuskäytäntöihin. Pedagogisten opintojen jälkeen opettajan ensimmäisessä työpaikassa käyttöteoriaa vahvistaa muiden opettajien toiminta ja oppilaiden asenteet. Opettajat tekevät työtä nojaten omaan kokemukseen oppilaana ja toisten opettajien jäljittelyyn, mitkä sitten ohjaavat opettajien asenteita ja toimintaa. (Jackson 1968, Lortie 1975, Denscombe 1982, Miettinen 1990, 22-26) Denscombe (1982) puhuu "piilopedagogiikasta", johon kuuluvat käytännönläheiset uskomukset siitä, että luokkahuoneessa ylläpidettävä sosiaalinen kontrolli ja ammatillinen autonomia ovat välttämättömiä. Opettajat synnyttävät keskenään tämän "piilopedagogiikan" ja keskenään ylläpitävät sitä. Miettinen (1990, 26) toteaa käyttöteoria-selityksen heikkouden olevan se, että siinä opetuksen reunaehdot pidetään muuttumattomina eikä painoteta kouluyhteisön ja opettajien muuttumisen ja kehittymisen mahdollisuutta.

Piilo-opetussuunnitelmatutkimus liittyy keskeisesti koulun toiminnan rakenteellisiin selityksiin. Goodlad (1984, 30) kuvailee piilo-opetussuunnitelmaa seuraavasti: "Koulut virallisesti opettavat mm. matematiikkaa sekä saavat pojat ja tytöt oppimaan lukemaan, kirjoittamaan ja tavaamaan, jne. Mutta tämän lisäksi koulut opettavat paljon epävirallisesti sen kautta, miten ne esittävät virallisen

opetussuunnitelman oppilaille - esimerkiksi painottamalla faktojen omaksumista tai ongelmien ratkaisua - ja sen kautta, minkälaisia sääntöjä oppilaille on ja jopa sen kautta minkälainen koulujen sosiaalinen ja fyysinen oppimisympäristö on. Eli koulut opettavat oppilaita työskentelemään yksin kilpailuhenkisesti tai yhteistoiminnallisesti ryhmissä, olemaan aktiivisia tai passiivisia, tyytymään faktatietoon tai sisäistämään näkemyksiä asioista, jne. jne. Lyhyesti sanottuna, epävirallisesti koulut opettavat arvoja." Piilo-opetussuunnitelmatutkimus syntyi USA:ssa 1960-luvun lopulla. Jackson (1968) tutki amerikkalaisia koululuokkia ja havaitsi, että virallisen opetussuunnitelman ohessa oppilaat oppivat esimerkiksi taidon olla kärsivällinen. Broady (1989) esittää esimerkin piilo-opetussuunnitelmatutkimuksesta. Tutkimuksen mukaan oppilaat kohtasivat luokkahuonetilanteessa seuraavia, epävirallisia vaatimuksia: "Vaatimus työskennellä yksilöllisesti. Vaatimus olla tarkkaavainen. Vaatimus osata odottaa. Vaatimus kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti. Vaatimus unohtaa oma kokemusmaailmansa. Vaatimus alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin." (Broady 1989, 98.)

Kivinen ym. (1985, 11-35) esittävät piilo-opetussuunnitelmatutkimuksiin perustuen, että aika, tila ja rituaalit määrittelevät koulun jokapäiväisiä käytäntöjä. Koulun aika-, tila- ja rituaalijärjestelyjen kautta oppilas sisäistää koulun tarjoaman "oikean" yhteiskunnallisen elämäntavan ja samalla oppii mukautumaan sosiaalisen kontrollin avulla ylläpidettäviin, koulun muuttumattomiin käytäntöihin. Oppilas sisäistää koulun toimintaprosessit ja omaksuu niiden pohjalta koulun tarjoaman kulttuurisen mallin.

Aikajärjestelyjä ovat (1)työn ja vapaa-ajan erottaminen sekä jaksotus, (2)odottamisen ja ahkeruuden - tuottamisen ristiriita sekä (3)"tässä ja nyt" - aikaperspektiivi, joka on supistunut koulun ehtoihin. Oppilas oppii erottamaan oppitunnit ja välitunnit toisistaan sekä koulupäivät ja vapaapäivät toisistaan. Oppilaan on opittava koulun aikakäsityksen kaksinaisuusluonne: välillä on osattava uutterasti tehdä tehtäviä ja jo hetken kuluttua on osattava kärsivällisesti odottaa. "Oppilaalle välittyy (...) ajallisen oranisoinnin perusteella välttämättömyys jaksottaa oma toimintansa, omat halunsa ja pyrkimyksensä standardisoidun ja kelloon tiivistyneen aikakäsityksen määrittämänä (emt. 13)". Sekä oppilaat että opettajat oppivat arvostamaan välitunteja. Oppilaiden näkökulmasta välitunnit ovat luokkahuonekontrollista vapaata aikaa ja opettajien näkökulmasta välitunnit vapauttavat heidät "luokkahuoneen asettamista raskaista vaatimuksista ja odotuksista, oikeassa olemisesta, auktoriteettinä olemisesta ja järjestyksen säilymisen vastuusta (emt. 17)."

Tilajärjestelyjä ovat (1)eristäminen, yksityistäminen ja toimintatilan sulkeminen (esim. suljettu luokkahuone, oma pulpetti), (2)tilojen toiminnallinen eriytyminen (esim. piha, luokkahuone, pienryhmätila, opettajanhuone, käytävät) ja (3)tilasäädökset (esim. resurssit, ahtaus, joukkomainen opetus). Jokainen tila koulussa on eriytynyt tiettyä tarkoitusta varten. Tila sisältää luvan tiettyyn toimintaan ja epää luvan toisenlaiseen toimintaan: liikuntasalissa saa toimia meluisammin kuin kirjastossa tai opettajainhuoneen ovella. Koululla on tietty arkkitehtoninen rakenne. Uloin kehä on koulun piha, jonka eristää ulkomaailmasta koulun aita. Sisemmissä kehissä ovat koulun aula ja käytävät, erityistilat ja yleisopetuksen luokkahuoneet. Opettajainhuone on koulutoiminnan ydin. Sieltä ohjataan koulun kokonaistoimintaa ja siellä muokataan opettajien yhteistä, koulun

kulttuurin osaksi sulautuvaa käsitystä oppimisesta. Luokkahuonemuotoinen opetus eristää luokat omiksi suljetuksi yksiköiksi ja luokan sisällä oppilaat eristetään toisistaan omiin pulpetteihinsa. Tämä viestii sitä, että opettaja on yksin vastuussa siitä, että hän saa oppilaat oppimaan tässä hänelle osoitetussa eristetyssä tilassa. Usein luokassa on paljon oppilaita, se on ahdas ja tilaa oppilasta kohti on vähän. Oppilaat oppivat, että vaikka he ovat yhdessä, ei toiselta oppilaalta saa kysyä, vaan täytyy noudattaa koulujärjestystä, viitata ja kysyä opettajalta.

Rituaaleihin kuuluu (1)äänen, (2)liikkeen ja (3)tapojen järjestäminen. Koulussa säädellään äänen, puheen ja kielenkäytön määrää, voimaa ja laatua. Säädellään sitä, kuka saa puhua, milloin, mistä ja miten sekä mistä pitää vaieta. Liikkumista ja liikkeitä säädellään. Ei ole yhdentekevää, milloin, missä ja miten oppilas saa olla ja liikkua. Oppilaan keho kuuliaistetaan koulun järjestykselle. Tapojen järjestämiseen kuuluvia käytäntöjä ovat kuuliaisuuden osoittaminen ja "hyvät tavat". "Hyviä tapoja" ovat esimerkiksi koputukset, anteeksipyyntöt, tervehdykset sekä tavat puhutella. Oppilas oppii oppilaan rooliin ja sitä kautta ottamaan osaa rituaaleihin, esimerkiksi viittaamaan oppitunnilla tai jonottamaan ruokailuun. Koulun toimintojen monimutkaisuus ja toimintojen tekemiseen liittyvä jatkuva ajan puute johtaa rutinoituneisiin ja ritualisoituneisiin käyttäytymis- ja toimintamuotoihin, joita koulun käytännöissä ei enää juurikaan kyseenalaisteta. Vuorelassa tämä tulee esille esimerkiksi ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun rutiiniratkaisuissa sekä tupakointia ja sisäkenkien käyttöä koskevissa säännöissä. Kun mm. ajan puute ajaa koulun tiettyjen rutiinisääntöjen ja rituaalien noudattamiseen, oppivat oppilaat tätä kautta asemansa vallankäytön ja sosiaalisen kontrollin kohteina. (Kivinen ym. 1985, 11-35)

Sosiaalisen kontrollin keskeisiä välineitä koulussa ovat palkkiot ja rangaistukset. Keskeisiä palkkioita ovat oppilaan kehuminen, arvosanat ja stipendit. Tyypillisiä rangaistuksia ovat jälki-istunto ja muut rangaistukselliset seuraamukset. Rangaistuksellinen sosiaalinen kontrolli on virallisesti hyväksytty osaksi koulun aikuisten toimenkuvia, sillä peruskoulun kurinpitokeinoista on säädetty vuonna 1984 voimaan tulleessa peruskoululaissa sekä 1991 annetussa peruskouluasetuksessa. Lain mukaan "peruskoulun oppilaan on suoritettava työnsä tunnollisesti, käyttäytyttävä asiallisesti, noudatettava koulun järjestyssääntöjä ja käsiteltävä huolellisesti koulun omaisuutta. (Peruskoululaki 476/1983, 41 §) Oppilasta, joka ei noudata koulun järjestystä tai käyttäytyy sopimattomasti, voidaan kurinpitokeinoilla ojentaa. Oppilaan ojentamiseksi: (1)opettaja voi poistaa opetusta häiritsevän oppilaan luokasta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi, (2)johtaja tai opettaja voi määrätä enintään kahden tunnin jälki-istunnon, (3)johtokunta tai johtaja voi antaa kirjallisen varoituksen. Jälki-istunnon valvojina toimivat opettajat ja tuntiopettajat. Jälki-istunto on mahdollisuuksien mukaan järjestettävä samana päivänä kun se määrätään. Opettaja voi jättää kotitehtävänsä laiminlyönneen oppilaan kouluun enintään tunnin ajaksi kerrallaan suorittamaan kotitehtäviä. Tällöin opettajan on oltava läsnä." (Peruskouluasetus 176/1991, 58 §) Oppilaan, joka ei ole peruskoulun muilla kurinpitokeinoilla ojennettavissa, voi koululautakunta [Vuorelassa koulun johtokunta, AN] erottaa koulusta vähintään yhdeksi ja enintään kolmeksi kuukaudeksi kerrallaan. (...) Kunnan on hankittava erotetulle peruskouluopetusta. Ruumiillinen kuritus on peruskoulussa kielletty. (Peruskoululaki 476/1983, 42 §)

Yllä olevasta lakitekstistä käy ilmi, kuinka virallinen yhteiskunnallinen päätöksenteko antaa tukensa koulun rangaistukselliselle sosiaaliselle kontrollille. Tuore Perusopetuslaki (628/1998) ja Perusopetusasetus (852/1998) sisältävät samalla tavalla kuin aiempikin lainsäädäntö rangaistuksellisen sosiaalisen kontrollin oikeutukset. Taustalla on käsitys sellaisesta koulusta ja oppimisesta, jossa keskeistä on usko rangaistusten tehoon. Laissa tehdään mahdolliseksi aiemmin käsittelemieni koulun muuttumattomuuden ylläpitäjien käyttö koulun arkipäivässä. Opettajilla on legitimoitu valta käyttää ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvässä ongelmanratkaisussa rangaistuksia, joilla on mahdollista sopeuttaa oppilas yhteiskunnan valtarakenteisiin tai ratkaista koulun ja luokkahuoneen organisatoriseen rakenteeseen liittyviä pulmia tai selvittää ongelmat käyttöteorian kautta, johon koulun perinteiden mukaisesti usein kuuluu rangaistuksellisuus sosiaalisen kontrollin välineenä.

5.1 Kontrollia Vuorelassa

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa heijastuu autoritaarinen sosiaalinen kontrolli. Ongelmia pyritään ratkaisemaan koventamalla oppilaaseen kohdistuvaa kontrollia. Yleisimpiä kontrollin koventamiskeinoja ovat *nuhtelu, puhuttelu, moittiminen*, jälki-istunto sekä vanhempien kutsuminen koululle. Vakavemmissa tapauksissa oppilas siirretään pois opetusryhmästään joko väliaikaisesti (esim. luokasta poistaminen, osa-aikainen erityisopetus, osa-aikainen sijoittaminen koulun ESY-luokkaan) tai pysyvästi (esim. pysyvä sijoittaminen toiseen yleisopetuksen ryhmään, koulun ESY-luokkaan tai muuhun erityisopetukseen).

Vuorelan virallisesta sosiaalisesta kontrollin muodoista on säädetty koulun järjestyssäännöissä, joissa on esitetty oppilaille käyttäytymissäännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat toimenpiteet. Sosiaalisen kontrollin autoritaarisuutta Vuorelassa kuvastaa se, että järjestyssäännöissä sanotaan niiden olevan oppilaita varten, mutta koulukäyttäytymisen säännöissä annetaan vain oppilaille käyttäytymisvelvotteita, henkilökunnalle ei lainkaan. Tosin rehtorin mukaan koulun aikuisilla on tietysti omat "pelisääntönsä", joiden tiimoilta esimerkiksi kokoonnutaan tarvittaessa. Järjestyssääntöjen rikkomisesta kohdistuvat toimenpiteet ainoastaan oppilaaseen, ei oppimisympäristöön. Vuorelan toimintaa voi tulkita niin, että se on siinä mielessä perinteinen koulu, että siellä on yleistä nuhteleminen, moittiminen ja rankaiseminen nimenomaan silloin, kun kyseessä on käyttäytymisen ohjaaminen ja työrauhan ylläpito (Aho 1980, 4).

Välitunneilla kontrollista huolehtivat valvovat opettajat. Valvojia on neljä: sisällä kolme ja ulkona *kiertää* yksi. Oppilaiden sisällä olo välituntisin vaikeuttaa välituntivalvontaa. Valvojien on vaikea *hallita* montaa sataa oppilasta. Oppilaat muodostavat *klikkejä, kulmakuntia [aulojen] kaappien takana ja (...) erilaisissa kulmauksissa, siellä voi tapahtua sitte mitä vaan*.

Henkilökunta ei kovin paljon kyseenalaista oppilaaseen kohdistuvaa sosiaalista kontrollia ongelmanratkaisukeinona, vaan pitää sitä enemmänkin itsestäänselvyytenä.

(...) siinä se semmonen jatkuvuus ja semmonen tietyn tyyppinen sanotaanko (...) oppilaan kiusaaminen (naurahtaa) että se pysyy koulussa, et tommonen kontrolli niin [on] ihan välttämätöntä (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

(...) sit sovitaan näitten lintsareitten kohalla, että kuka rupee kontrolloimaan, onko se erityisopettaja, terveydenhoitaja vai kuraattori ja saahaan vihon viimein tää lintsari [keskustelutilanteeseen], niin sille annetaan seuraava aika, ett tuut siihen aikaan ilmoittautumaan, ett me katotaan, miten sää oot käyny tän viikon koulua. (...) Että näitä pahoja lintsareita on kuitenkin niin (...) vähän meillä (...), että se onnistuu sillä tavalla. Ja kun näyttää, että se on ainut, mikä (...) tehoaa, että se on (...) se kontrolli niin kova. (...) Tietysti vanhemmat (...) pitää koko ajan pitää niin kun ajan tasalla, (...) viikottain [pitää soittaa] puhelu vanhemmille (...), että taas on näin paljon poissaoloja. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että esimerkiksi luvattomien poissaolojen vähentämiseksi henkilökunnan on täytynyt jatkuvasti aktiivisesti kontrolloida joitakin oppilaita, jotta heidät on saatu pysymään koulussa. Kontrollin avulla näitä oppilaita on pidetty kiinni koulunkäynnissä. Oppilaisiin kohdistuvassa kontrollissa on joskus hyvin byrokraattisia piirteitä. Esimerkiksi pelkkä opettajien fyysinen läsnäolo saattaa riittää kontrolliksi.

(...) ...siellä oltiin valvonnassa sitten kaikki...että paikalla sillai. Ei tarvi [kun] siellä seistä töpöttää, niin se jo estää niitä (naurua). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Tämän voi tulkita olevan merkki siitä, miten tiiviisti ja ikäänkuin luonnollisena asiana koulun kaltaiseen instituutioon kuuluu sosiaalinen kontrolli (ks. Berger & Luckmann 1994, Anderson & Carter 1984, Kivinen ym. 1985).

Ongelmanratkaisussa heijastuu myös opetushenkilökunnan ja oppilashuoltohenkilökunnan työn sisällön kaksinaisuus ja ristiriitaisuus. Koulunpito ja kurinpito ovat kaksi toisiaan täydentävää, mutta myös toisiaan poissulkevaa voimaa. Toisaalta täytyy saada oppilaat oppimaan, toisaalta täytyy säilyttää riittävä sosiaalinen kontrolli oppimisympäristössä (mm. Goodlad 1984, Kivinen ym. 1985, 2-3, McNeil 1986, Doyle 1987, 39-49).

OHR:n toiminnassa tätä kaksinaisuutta voi nähdä siinä, että ryhmän mielestä opetusryhmän pieni koko helpottaa sekä oppilaan kontrolloimista että oppilaan oppimista. Koulun ESY-luokan, *pienluokan*, ryhmäläiset mainitsevat usein keskustelujen aikana. ESY-luokan pieni koko merkitsee ryhmälle mahdollisuutta oppilaan kontrollointia lisäämällä saada oppilaalle tehokkaampi oppimisympäristö ja samalla saada oppilaalle ei-toivottua käyttäytymistä kontrolloiva paikka. Esimerkiksi Esa on ollut matematiikan opettajan tunnilla levoton. ESY-opettajan mukaan Esa on ollut hänen tunnillaan *kiva, aktiivinen ja toimelias*. Yksi ryhmän jäsen kommentoi ESY-opettajalle: *Se onkin pienessä ryhmässä*.

Kontrolli on OHR:ssä joskus vahvempi motiivi oppilaan sijoittamiselle ESY-opetukseen kuin oppiminen. Esimerkiksi ryhmä on sitä mieltä, että oppilas ei aina saavuta ESY-opetuksessa yleisopetuksen vaatimia oppisaavutuksia ja aika harva oppilas palaa takaisin yleisopetukseen. Jos oppilas, jonka ei oleteta palaavan yleisopetukseen, siirretään ESY-luokkaan, korostuu siirrossa oppilaan kontrolloimisen motiivi. Jos oppilaan uskotaan palaavan yleisopetukseen ESY-luokasta, korostuu siirrossa oppilaan oppimisen tukemisen motiivi. Haluan kuitenkin korostaa, että OHR:llä on ESY-siirrossa taustalla aina molemmat em.

motiivit, mutta niiden keskinäinen painotus vaihtelee ongelmatilanteiden luonteen mukaan.

Toisten oppilaiden mielestä Vuorelassa on liikaa kontrollia, toisten mielestä liian vähän. Oppilaat kritisoivat selvästi enemmän kontrolloinnin liiallisuutta kuin kontrolloinnin vähäisyyttä. Oppilaiden mielipiteet ovat myös osaksi tilannesidonnaisia: sama oppilas saattaa esimerkiksi haluta lisää kontrollia välituntikiusaamisen vuoksi, mutta vähemmän kontrollia muihin välituntitoimintoihin.

Ne oppilaat, joiden mielestä kontrollointia on liikaa, valittavat mm. että säännöt ovat liian tiukat, kaikki on niin tarkkaa ja kaikesta pienestä rangaistaan. Koulun säännöt ovat joustamattomat ja niitä on liikaa.

Liian tarkkoja sääntöjä, ei tietysti kaikki, mutta jotkut. (kahdeksaluokkalaisten tytön S712 avovastaus)

Liikaa sääntöjä ja määräyksiä, turhan monimutkaista. (seitsemäsluokkalaisten tytön S589 avovastaus)

5.2 Videovalvonta

Kouluun 1990-luvun puolivälissä hankitun videovalvonnan tarkoitus on ollut helpottaa välituntivalvontaa sekä aulojen ja käytävien valvontaa oppituntien aikana. Jokaisessa kolmessa aulassa on yksi videokamera ja ulkona yksi kamera. Aulassa olevat kamerat on sijoitettu siten, että vaatekaapit ja oppilaiden henkilökohtaiset tavarakaapit näkyvät. Yksi valvontamonitori on opettajainhuoneessa seinustalla opettajien tavaralokerorakennelman päällä ja yksi monitori on opettajainhuoneen vieressä sijaitsevassa ns. videohuoneessa. Videovalvontaan on päädytty, koska oppilaat esimerkiksi sotkevat ja piirtelevät paikkoja tai varastavat toiselta oppilaalta kaapin oveen unohtuneen avaimen. Valvonnalla kontrolloidaan mm. ilki- ja väkivaltaa sekä vaatteiden ja kenkien varastamista. Joitakin juttuja on saatukin videovalvonnan avulla selvitettyä. Opettajat ovat rehtorin mukaan tyytyväisiä videovalvontaan ainakin siinä mielessä, että se on vähentänyt ilkivaltaa koulun alueella iltaisin ja viikonloppuisin sekä auttanut selvittämään järjestyshäiriöitä.

(...) ...me ollaan napattu kiinni ihan siis todella hankaliakin juttuja ja ollaan poliisilaitokselle lähetetty [nauha] ku on pahempaa ilkivaltaa tapahtunut... (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilaiden mielipidettä videovalvonnasta ei ole otettu huomioon, mikä osaltaan kertoo Vuorelan sosiaalisen kontrollin autoritaarisuudesta. Oppilaat eivät tiedä, mitä kamerat milloinkin kuvaavat, joten heidän oletetaan "varmuuden vuoksi" käyttäytyvän hyvin.

(...) nää [kamerat] ne sitte välkkyy, se kuva vaihtaa paikkaa. Sen voi ajastaa sillä tavoin, että [kamera kuvaa] vaikka pelkästään seiskaluokkaa tai sit se vaihtuu joka kymmenes sekunti tai joka viides sekunti. Et se on sellanen (...) ennalta ehkäisevä systeemi

enemmän kuin [sellainen], että sen avulla sitte selvitetään näitä juttuja, [vaikka] kyllä joskus selvitetäänki.

K: No mitä oppilaat on mieltä?

V: No en minä oo paljon uskaltanu enkä viittäny kysyä (naurahtaa).

(...) ...kyllä ne oppilaat tietää, että jos (...) joku siellä mokaa niin saattaa jopa (...) näkyä siellä videolla. Se ajastin on siitä hyvä, että se ei koskaan paljasta, et missä se kamera milloinkin on; se voi just olla silloin siinä [oppilaan omassa] aulaassa.

(Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Videovalvonta korostaa oppilaiden objektiivista Vuorelassa. He ovat tarkkailun kohteena eivätkä ole olleet päättämässä videovalvonnasta. Lisäksi he ovat videoinnin "armoilla", koska eivät tiedä videoinnin pelisääntöjä eli mitä kamera milloinkin kuvaa.

5.3 Kontrollin koventaminen ja rangaistuksellisuus

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluista ilmenee, että jos ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan kanssa käydyistä keskusteluista ei ole apua, seuraavaksi oppilaaseen kohdistuvaa *kontrollia tiukennetaan*. Esimerkiksi luvattomien poissaolojen ongelmanratkaisussa *erityisopettaja on yks kontrollioija, kuraattori on yks kontrollioija, terveydenhoitaja on yks kontrollioija*. Yksi esimerkki kontrollin koventamisesta on se, että kuraattorin vastaanotolle päätyvät varsinkin *myöhästelyasteen ylittäneet oppilaat*. *Myöhästelyaste* saattaa ylittyä mm. silloin, kun opettajat turhautuvat ja kodit ovat passiivisia.

Tota, mä pyrin lähinnä niinku keskittyyn näihin joilla (...) ei ollu paljo enää niinku kontaktiakaan sitte siihen kouluun ja jotka oli (...) tän myöhästelyasteen niinku ylittäny ja tämmösen tunnin parin poissaolon. [Keskityin oppilaisiin,] joilla oli niinku enemmän sitte näitä poissaoloja. (...) ...kyllähän niinku opettajat varsinkin (...) alkuvaiheessa oli yhteydessä, et ne oli silloin aktiivisia ja pyrki niinku siihen vaikuttan, mut sit tietysti se vähän niinku into laantu, ku (...) poissaolot jatku ja jatku ja jatku ja tota niinku mitään ei tapahu, millään ei oo niinku vaikutusta enää, et ku kotiin otetaan yhteyttä. Tietysti oli (...) myös semmosia osa että (...) niinku ei sieltä kotookaan erilaisesti ollu sitte niinku tukee odotettavissa tai (...) niinku siinä vaiheessa aika vähissä ne niinku eväät sitte niinkun. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Kontrollin lisäämiseen liittyy myös yhteispalaverien sopiminen, jossa kontrolloinnin keinoista ja vastuuhenkilöistä sovitaan. Oppilaan kanssa tehdään usein sopimuksia ei-toivotun käyttäytymisen lopettamisesta. Yksi sopimusmuoto luvattomien poissaolojen vähentämiseksi on, että vanhempiin ollaan viikottain yhteydessä ja oppilas käy joka viikon lopulla keskustelemassa esimerkiksi apulaisrehtorin tai kuraattorin luona ja kertoo, miten viikko on mennyt. Tämä sopimuksen seuranta vaatii henkilökunnalta jatkuvaa aktiivisuutta. Yksi vanhempien kanssa sovittu toimenpide on ollut ns. *vastakirjan* käyttö. Oppilaalla on vihko, johon hän ottaa opettajan *kuittauksen* tunnilta ja oppilas vie vihkon kotiin, josta tulee *kuittaus*, *että äiti on sen nähny tai isä (...) ja sitten taas [oppilas tuo] sen kouluun*. Vastakirjan perusajatuksena on ollut *aivan tiukka kontrolli*.

(...) tällä tavalla sitten kotonakin tiedettiin, koska monella ne poissolot saatto olla keskellä päivää yks tunti, kaks tuntia ja (...) jos ei niitä sitten mitenkään tullu [kontrolloitua], saatto mennä viikkokausia ennen kuin sitten kotona tiedettiin, että oli [ollut poissa]. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Vuorelan kontrollipainotteisuuteen liittyy seuraamusten rangaistuksellisuus. Esimerkiksi välituntiongelmienvuoksi joskus oppilaita on rangaistukseksi *ajeltu ulos* eli ulos menoa on käytetty *yhteisöllisenä rankaisumenetelmänä*. Joskus on esimerkiksi ollut *parin viikon pätkä*, jolloin oppilaat ovat ulkona välitunnit, koska he eivät ole noudattaneet sisällä olemisen sääntöjä. Työpalvelua on myös joskus käytetty rangaistuksena. Työ on tehty kouluajan jälkeen pääasiassa kiinteistönhuolto- ja teknisen henkilökunnan valvonnassa.

(...) jos [kasvatukselliset keskustelut] ei riittänyt [seuraamukseksi], niin joitakin oli pakko muuten rangaista niin meillä oli mm. sillä tavalla, että kun meillä nää tekninen henkilökunta - kun tää jälki-istuntoaika oli kolmesta viiteen - olivat vielä paikalla, niin kunnostiivat koulua tää porukka. Maalattiin sisäpylväitä, mihin oli raapsuteltu (...) nimikirjaimia ja maalattiin seinää (...) [teknisen henkilökunnan] valvonnassa (...) ja hyvää jälkeä tuli (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Jälki-istuntorangaistus. Jälki-istuntorangaistus on ollut vakiintunut rangaistuksellisuuden muoto Vuorelassa. Henkilökunta on merkinnyt jälki-istunnot koulun lukuvuosikohtaiseen *rangaistuskirjaan*. Rangaistuskirja tuo esille sen, että jälki-istuntorangaistus on ollut Vuorelan yläasteella hyvin yleinen, korjaava ja rangaistuksellinen tapa ratkaista ongelmia. Nykyisin rangaistuskirja ei ole enää samalla tavalla keskeinen koulun toiminnalle kuin 1990-luvun alkupuolella, koska 1990-luvun puolivälissä koulun henkilökunta päätti yrittää ei-toivotun käyttäytymisen selvittämistä pääasiassa muilla keinoin kuin jälki-istunnoilla. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille, että yksi syy uusien keinojen miettimiseen on se, että *istuminen* tahtoo *kärsiä inflaation* jatkuvasti poissaolevien oppilaiden kohdalla. Oppilaat saattavat olla pois myöskin näistä *istunnoista*.

Jälki-istunnoista puhutaan OHR:ssä hyvin vähän, vaikka koulussa yleinen seuraamus ei-toivotusta käyttäytymisestä on jälki-istunto. Tämän voi tulkita löyhän sidosteisuuden (Weick 1976, 1982) merkiksi: oppilashuoltoryhmä sekä jälki-istuntoinstituutio ovat kumpikin itsessään melko tiiviisti sidosteisia Vuorelassa, mutta suhteessa toisiinsa ne ovat löyhästi sidosteisia.

Jälki-istuntoja annetaan joidenkin oppilaiden mielestä liian helposti. Osa oppilaista toivoo, että ongelmia ratkaistaisiin koulussa enemmän muilla tavoin kuin jälki-istunnolla, koska jälki-istunnot eivät *auta mitään*. Jotkut oppilaat ehdottavat uusia rangaistusmenetelmiä, jotkut koulun sääntöjen muuttamista ja jotkut yhteissuunnittelua oppilaiden ja koulun henkilökunnan kesken. Yksi vaihtoehtoinen ongelmanratkaisukeino on selvittää asiat puhumalla, ilman jälki-istuntoa.

Jälki-istuntojen tilalle on ideoitu uusia seuraamuksia, mm. yhdyskuntatyötä, joka on lähinnä ollut siivousta, järjestelyä tai jotain muuta avustusluonteista toimintaa koulupäivän jälkeen. Jälki-istuntoja on tuntuvasti vähennetty ja niissä on yritetty käydä rakentavia keskusteluja oppilaiden kanssa. Oppilaille on joskus annettu luettavaksi artikkeli tupakanpolton vaaroista ja istunnon päätteeksi oppilaat ovat *tenttineet* artikkelin. Terveystenhoitaja on joskus käynyt valistamas-

sa tupakanpolttajia jälki-istunnossa. Joitakin rangaistuksia pitää kuitenkin antaa, sillä ennen kuin koulussa mennään kovempaan seuraamukseen, pitää olla asetusten mukaisesti *näyttää* siitä, että oppilaan tilanteen eteen on jo tehty jotain.

Rangaistuskirjan päätermejä ovat *yleistiedot, rikkomus, kuuleminen ja selvitys* sekä *kurinpitorangaistus*. Kirjaan painettu retoriikka heijastaa rangaistuksellista, autoritaarista sosiaalista kontrollia: esimerkiksi sanat 'rangaistus', 'kuuleminen', 'täytäntöönpano' ovat analogisia tuomioistuin-terminologian kanssa.

Jälki-istunto on järjestetty yleensä joka perjantai koulun tiloissa ja sitä on valvonut vuorotellen joku opettajakunnan jäsen. Täytäntöönpanon päivämäärän ja valvojan nimen yhteyteen jälki-istunnon valvoja on lähes poikkeuksetta kirjoittanut, onko oppilas palauttanut vanhempiensa allekirjoittaman ilmoituksen jälki-istunnosta eli *tuntilapun*. Jos oppilas ei ole palauttanut ilmoitusta, on opettaja kirjoittanut esimerkiksi *ei lappua!* tai *ei palauttanut lappua*. Jos oppilas on palauttanut ilmoituksen allekirjoitettuna, on yleinen opettajan merkintä ollut *pal..* Jälki-istuntoinstituutiolla on siis Vuorelassa melko selkeät säännöt, joiden noudattamista tarkkaillaan. Jälki-istuntoinstituutiota voidaan pitää tiiviisti sidoksena (ks. Weick 1976, 1982) toimintona Vuorelassa.

Tutkimuslukuvuonna Vuorelan yläasteella on oppilaille annettu yhteensä 282 jälki-istuntorangaistusta, syyslukukaudella 139 ja kevätlukukaudella 143. Lukuvuoden jälki-istunnot jakautuvat 115:lle oppilaalle, mikä tarkoittaa, että koko koulun oppilaista neljäsosa on saanut vähintään yhden jälki-istuntorangaistuksen lukuvuoden aikana. Joka neljäs oppilas on siis saanut jälki-istuntoa, mitä pidän osoituksena sosiaalisen kontrollin autoritaarisuudesta Vuorelan kulttuurissa. Rangaistuksen saaneista oppilaista 66 on poikia ja 49 tyttöjä. Syyslukukaudella jälki-istuntorangaistuksen on saanut 79 oppilasta ja kevätlukukaudella 77 oppilasta. 115:sta rangaistusta oppilaasta suurin osa, runsas kolmasosa, on kahdeksaluokkalaisia. Seitsemäsluokkalaisia rangaistuista oppilaista on neljäsosa, samoin yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Kymmenenneltä luokalta on rangaistuksen saanut vain muutama oppilas, samoin koulun ESY-luokalta.

Rangaistukset kasautuvat pienelle joukolla. Valtaosa rangaistuista oppilaista on saanut lukuvuoden aikana vain yhden, kaksi tai kolme jälki-istuntorangaistusta. Lopulla 26:lla oppilaalla eli vajaalla neljäsosalla rangaistuista oppilaista on keskimäärin kuusi jälki-istuntorangaistusta lukuvuoden aikana ja lukuvuonna yläasteella annetuista jälki-istuntorangaistuksista he ovat *istuneet* hieman yli puolet. Rangaistusten kasautumisen voi tulkita mm. kahdella tavalla. Yksi tulkinta on, että tiettyjen oppilaiden koetaan käyttäytyvän niin usein häiritsevästi, että rangaistukset kasautuvat heille. Toinen tulkinta on, että tiettyjen oppilaiden käyttäytymiselle annetaan koulun kulttuurissa herkemmin *istumiseen* johtava merkitys kuin muille oppilaille, esimerkiksi "syntipukiksi" leimautumisen seurauksena. Tämä tulkinta on ristiriitainen, kun muistaa, että oppilaat myös valittavat epäoikeudenmukaisuudesta, kun paljon rangaistuksia saaneet oppilaat saavat esimerkiksi joskus *lintsata* rauhassa, vaikka tunnollisemmat oppilaat saattavat saada heti rangaistuksen.

Yleisimmät rikkomukset, joista opettajat ovat antaneet jälki-istuntorangaistuksen, ovat tupakointi välitunnilla (87 rangaistusta lukuvuoden aikana), myöhästely oppitunneilta (56), luvattomat poissaolot (48) sekä oppitunnin häirintä (35). Nämä kattavat neljä viidesosaa kaikista lukuvuonna tehdyistä jälki-istuntoon

johtaneista rikkomuksista. Lisäksi opettajat ovat antaneet yhden viidesosan rangaistuksista oppilaan tottelemattomuuden, huonon käytöksen, toisen oppilaan kiusaamisen, epärehellisyyden, koulutehtävien laiminlyönnin, koulun ovista kulkemisen sääntöjen rikkomisen ja luvattoman koulun tiloissa oleskelun takia. Kiusaamisrangaistuksia on mielestäni vähän verrattuna kiusaamiseen yleisyyteen Vuorelassa. Tämä saattaa merkitä sitä, että Vuorelassa on hankala valvoa kiusaamista ja puuttua siihen.

Jälki-istunnon laiminlyönnistä on oppilas myös voinut saada jälki-istuntorangaistuksen. Joidenkin jälki-istuntorangaistusten syyksi on opettaja kirjoittanut enemmän kuin yhden rikkomuksen, esimerkiksi - *myöhästelyt -häirintä tunneilla - huolimattomuus* tai *myöhästely, luokasta poistamiset* tai *myöhästymiset, lintsaus*. Jotkut opettajat ovat merkinneet tällaiset usean, jo kauan jatkuneen rikkomuksen yhteisen rangaistuksen nimellä *yleisrangaistus*.

Jälki-istuntorangaistusten pituus vaihtelee puolesta tunnista kahteen tuntiin. Kaikista tutkimuslukuvuoden aikana annetuista jälki-istuntorangaistuksista puolet on ollut yhden tunnin, kolmasosa puolentoista tunnin ja kymmenesosa kahden tunnin pituisia. Puolen tunnin jälki-istuntoja on ollut vain muutama. "Vakiorangaistus" tupakoinnista on puolitoista tuntia jälki-istuntoa. Käytännössä tupakointirangaistuksia ei anneta näin johdonmukaisesti. Myöhästelystä annettavan rangaistuksen pituus vaihtelee joskus myöhästymiskertojen mukaan, esimerkiksi viidestä myöhästymisestä saa yhden tunnin ja kymmenestä myöhästymisestä kaksi tuntia jälki-istuntoa. Opettaja merkitsee myöhästymiskerrat muistikirjaansa. Silloin kun rikkomuksille ole "vakiorangaistusta", rangaistuksen pituus riippuu ao. opettajan arvioimasta rikkomuksen vakavuudesta. Oppilaiden kertomuksista ilmenee, että oppilaat tuntevat tietävän "vakiorangaistukset" tarkasti. Tämän voi tulkita niin, että oppilaat ovat sosiaalistuneet kontrolliin hyvin (ks. Berger & Luckmann 1994, 65-67, 75, Anderson & Carter 1984, 31).

Opettajien kesken on selviä eroja jälki-istuntorangaistusten antamisessa. Lähes kaikki koulun opettajat, neljä viidesosaa, ovat antaneet vähintään yhden jälki-istuntorangaistuksen lukuvuoden aikana. Tämä kertoo siitä, kuinka kiinteä osa Vuorelan kulttuuria jälki-istuntoinstituutio on. Neljäsosa opettajista on antanut 14-20 rangaistusta ja kolmasosa opettajista 5-12 rangaistusta. Neljäsosa opettajista on antanut korkeintaan neljä rangaistusta. Viidesosa opettajista ei ole antanut yhtään rangaistusta. Suurin osa opettajista, jotka eivät ole antaneet yhtään rangaistusta, on tuntiopettajia. Naisopettajat ovat antaneet enemmän jälki-istuntorangaistuksia kuin miesopettajat: miesopettajat ovat antaneet keskimäärin kolme rangaistusta ja naisopettajat keskimäärin kahdeksan rangaistusta tutkimuslukuvuodenaikana.

Kontrollin koventamisen voi tulkita siten, että henkilökunta käyttää ongelmanratkaisussa "lisää samanlaista" -strategiaa eikä tilanteen uudelleenmäärittelystrategiaa (ks. Watzlawick ym. 1979). Ongelmien ratkaisemiseksi kovennetaan oppilaaseen kohdistettuja toimenpiteitä eikä keskitytä uudelleenmäärittelyn kautta ongelmatilanteen ratkaisuun. Joidenkin oppilaiden ja vanhempien kontrollin koventamista vaativat ratkaisut muistuttavat "tee tätä niin saat tätä"-mallista arkiajattelu-behaviorismia, jossa ei näy konstruktivistista ongelmanratkaisuprosessin korostamista (ks. Kohn 1993, 5-6, Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Henkilökunnan toimenpiteisiin liittyy usein behavioristisesta oppimiskäsi-

tyksestä kieliviä palkkion ja rangaistusten antoon pohjaavia käytänteitä. Yksi esimerkki tästä on rehtorin *lintsariryhmä*. Rehtori pitää ryhmässä käyttämäänsä palkitsemista ja rankaisemista naivina, mutta tehokkaana tapana. Rehtorin mukaan oppilaat pitivät ryhmästä. Usein ongelmalliselle oppilaalle on tärkeää, että joku koulun aikuisista on kiinnostunut hänen tekemisistään ja tämän rehtori näkeeikin lintsariryhmän kokoamisen perustarkoituksena. Huumorin sävyttämä käyttäytymisen palkitseminen ja rankaiseminen oli ryhmän toiminnassa mukana ja se tuntui toimivan.

(...) mulla oli semmonen lintsariryhmä tässä pari vuotta omalla hanskalla niin joka perjantai kokoonnuttiin ja juotiin kahvit ja käytiin läpi viikon poissaolot, et miten on mennyt. Korppua sai, jos meni huonosti ja viinerin palan, jos meni paremmin. Tää on naivi juttu mutta ihmeellisesti se puri kuule hei. Ne oikeen aina ootti, et millo, kokoonnu-taanko taas tänä perjantaina. Mä sanoin, että joo, eiköhän me nyt joka perjantai kokoon-nuta. Sitte ku mulla oli aina jotakin esteitä niin sitte ne oli hyvin pahoillaan, ettei ko-koonnuttu. (...) No siitäkin lintsas siitä tilaisuudesta aina jokunen, mutta yleensä tulivat yllättävään hyvin. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yo. lainauksessa palkkio-rangaistus -ajattelua heijastaa myös jonkun toimintata-van käyttöön otto, koska se *puree* oppilaisiin ja/tai vanhempiin. Toimenpiteen *pureminen* oppilaaseen ja/tai vanhempiin tulee esille muuallakin henkilökunta-aineistossa. *Pureminen* kertoo siitä, että oppilaaseen ja/tai vanhempiin halutaan vaikuttaa ja että vaikuttaminen on tuonut tulosta.

OHR:ssä pidetään seuraamuksia tärkeinä; jos oppilas tekee jotain, siitä pitää seurata jotain.

Osapäiväisesti ESY-luokkaan integroidulla Esalla ei ole ESY-luokassa luvattomia poissaoloja, mutta yleisopetuksen tunneilla pojalla ei aina ole opiskelutavarat mukana ja hänet on lähetetty niitä kotiin hakemaan. Opettajaedustaja ottaa esille Esan tupakoinnin, johon rehtori sanoo kantansa.

REHTORI Pena: Rangaistus... kyllä siinä niinku tiettyjä seuraamuksia (p) pitää (ESY-opettaja myötäilee hiukan jännittyneesti: "nii, nii, joo") kuitenkin olla, koska muillakin on, ja Esahan on meidän (p) kirjoissa, sitä koskee sama sääntö (katsahtaa apulaisrehtoriin, tämä nyökkää) kuin muita, se on puolitoista tuntia jälki-istuntoa, sen (p) voi ihan hyvin antaa ja Esa voi istuaki [jälki-istunnon] meidän puolella. (KOKOUS #1)

Kaisalla on paljon luvattomia poissaoloja. Apulaisrehtorin mielestä pitää katsoa, miten tyttö käy koulua kevätlukukaudesta jäljellä olevat kaksi viikkoa ja sen perusteella päättää toimenpiteistä.

APULAISREHTORI Ulla: (...) riippuu nyt vähän tästä miten se nyt on tän kaks (p) viikkoo (...). Et jos se nyt tämän esim. pistää täysin (p) pieleen, niin onhan se sille ihan hullua, jos ei siitä mitään (p) seuraa. (...) (KOKOUS #5)

OHR:ssä voi tulkita kontrollointi-keskeisyyden taustalla olevan perinteinen, välineellisen ehdollistamisen periaatetta heijastava 'jos oppilas tekee tätä, niin hänelle seuratkoon siitä tätä' -ongelmanratkaisumalli (ks. Kohn 1993, 5-6). Ryhmä ei tällöin anna vastuuta ongelmanratkaisusta oppilaalle, vaan oppilaan tulee olla toimenpiteiden kohde, joka tekee niin kuin koulun aikuiset haluavat tai muuten henkilökunta kohdistaa oppilaaseen seuraamuksen, joka usein on rangaistuksellinen. Oppilaan tilannetta ei ratkaista niinkään oppilaan ja koulun henkilökunnan välisellä vuorovaikutteisella keskustelulla, vaan yksisuuntaisella kommunikaa-tiolla sekä palkkioilla ja rangaistuksilla.

Usko palkkioihin ja rangaistuksiin ilmenee OHR:ssä monella tavalla. Kun tarkkiksen pojat eivät tottele kulkusääntöjä aulan ja pihan välillä, heille päätetään tehdä pistovalvontoja. Viesti oppilaalle: jos rikot kulkusääntöjä, sinua valvotaan ja kiinni jäädessäsi saat rangaistuksen, joten sinun kannattaa lopettaa tuo tapa. Mikko on edelleen paljon poissa koulusta ja ryhmä miettii ongelmaan ratkaisua. Kuraattori kysyy, onko Mikkoon kokeiltu jälki-istuntoja. Viesti ryhmälle: onko Mikolla kokeiltu rangaistuksen antamista epäsäännöllisen koulunkäynnin vuoksi. Eila on yhtäkkiä ollut paljon luvatta pois koulusta. Jotta Eila pääsisi ensi vuonna Vuorelan *kymppiluokalle*, pitää apulaisrehtori edellytyksenä sitä, että poissolot vähenevät. Viesti Eilalle: jos olet tekemättä tätä, palkkioksi pääset kymmenen-nelle luokalle. Miralla on paljon luvattomia poissaoloja ja tytön asioiden käsittelyn päätteeksi kuraattori toteaa: *Pitää yrittää (p), jos sen sais muuttumaan*. Viesti ryhmälle: meidän pitää Vuorelassa löytää sellaiset palkkiot ja rangaistukset, jotka muuntaisivat Miran käyttäytymistä.

Muun henkilökunnan aineistossa tulee työrauhahäiröiden ratkaisussa esille kontrollin lisäämisen vaatimus. Osa muun henkilökunnan jäsenistä kokee ei-toivottua käyttäytymistä olevan koulussa siksi, että koulussa asioiden selvittely on tehotonta ja että oppilailla ei ole tarpeeksi valvontaa ja kuria. Rehtorin on pidettävä kovempaa kuria. Jotkut muun henkilökunnan jäsenet pitävät rehtorin sijasta apulaisrehtoria ja koulussa olevan ESY-luokan erityisluokanopettajaa tiukimpina kurin ylläpitäjinä.

[Rehtorin pitäisi saada] valvontaa ja kuria enemmän taloon. (...) [Apulaisrehtori] toimii eri tilanteissa asiallisesti, ottamalla kantaa. (...) [Erityisluokanopettaja] ottaa riittävästi kantaa. (Muun henkilökunnan jäsenen W23 kertomus)

Opettajat eivät valvo. Rehtorilla ei ole auktoriteettia. Hällä väliä tyyli. (Muun henkilökunnan jäsenen W15 avovastaus)

Ilkivallan tekijöitä ei yritetä saada selville. Jos saadaan ei rangaista. (Muun henkilökunnan jäsenen W20 avovastaus)

Asioihin ei puututa tarpeeksi tehokkaasti. (Muun henkilökunnan jäsenen W22 avovastaus)

Muun henkilökunnan yo. mielipiteissä korostuu pakkoon perustuva sosiaalinen kontrolli, ei yhteistoiminnallisuuteen perustuva (ks. Anderson & Carter 1984).

Muu henkilökunta haluaa kahdella perusteella oppilaalle lisää vastuuta teoistaan. Ensinnäkin vastuun antaminen oppilaalle auttaa kontrolloimaan ei-toivottua käyttäytymistä ja toiseksi, se vähentää muun henkilökunnan työmäärää, kun heidän ei enää tarvitsisi niin usein siivota tai korjata oppilaiden jättämiä jälkiä.

[Rehtorin olisi pitänyt] pistää pojat korjaamaan vahingot (...). Sillä ilkivalta on lisääntynyt, koska siitä ei saa rangaistusta eikä ilkivaltaa valvota. (Muun henkilökunnan jäsenen W31 kertomus)

Tupakan poltto koulu aikana on kielletty [sic]. Mutta oppilaat ei välitä mitään kielloista ja heittelevät tupakan tumpit pitkin pihaa ja ovien edustoja joita minä joudun putsamaan. (Muun henkilökunnan jäsenen W32 kertomus)

Joskus oppilaat ovat olleet henkilökunnan apuna välituntivalvonnassa.

(...) meillä oli (...) yks semmonen kymppiluokka, joka oli oikeen semmonen mallikas, niin siellä oli muutama tyyppi (...) sellanen, [joille] mä olin oikeestaan vähän niinku vihjannu, että katelkaa noita [oppilaita], ettei noi hölmöile. [Ne apuna olleet oppilaat oli] semmosia vahvoja urheilijanuorukaisia, (...) ne toimi kanssa siinä sillä tavoin jonkinlaisina, sitaateissa, "poliiseina", sillä tavoin etteivät päästäneet niitä juttuja kovin pahaks. Että (...) kyllä niitä avainhenkilöitä ovat toiset oppilaatki siinä, et ne rupesivat että (...) "hei! lopettakaa" taikka "toi on tyhmää" tai jotain muuta semmosta. Kyllä siinä oppilaitten roolikin on hyvin keskeinen, (...) onhan meillä näitä tukioppilaita ja muita jotka, [tyyppistä riippuen], (...) voivat siinä tilanteessa toimia. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Oppilaskuntaakin on yritetty aiemmin käyttää valvonta-apuna, kun oppilaat saivat viettää aikaansa liikuntasalissa välitunnilla. Liikuntasalin käyttö aiheutti kuitenkin henkilökunnan mielestä liikaa häiriötä eikä oppilaskunnasta ollut valvojaksi. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tuli esille, että oppilaiden passiivisuus on yksi este oppilaskunnan aktiivisemmalle toiminnalle. Oppilaskunta voisi enemmän osallistua ei-toivotun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisuun: *pohtis näitä käyttäytymisasiota ja järjestysasioita.* Nyt oppilaskunta järjestää lähinnä virkistystoimintaa. Tässä voi nähdä Vuorelan yrityksen käyttää yhteistoiminnallisempaa, demokraattista sosiaalista kontrollia (ks. Anderson & Carter 1984).

Muutamien oppilaiden ilmaisema liian vähäisen kontrollin kritiikki kohdistuu tupakointisääntöjen toimimattomuuteen, aulavalvonnan toimimattomuuteen ja jälki-istuntojen antamisen kriteereihin. Oppilasaineistosta käy ilmi, että monet opettajien ongelmanratkaisutavat ovat autoritaarisia: *kuulustelun pito syyllisille, jälki-istunnon määrääminen, puhuttelu, nuhtelu, saarnan pito, yms.* Monet oppilaat tukevat näitä autoritaarisia ratkaisuja, minkä voi tulkita sosiaalistumiseksi Vuorelan autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin. Esimerkiksi luokanvalvojan pitäisi *puhutella* oppitunnin häiritsijää, rehtorin pitäisi *antaa nuhtelu* opettajan kiusaajalle, opettajien pitäisi *pyytää oppilaat opettajainhuoneeseen ja pitää puhuttelu.* Oppilaat, jotka ovat kontrolloinnin koventamisen kannalla, vaativat mm. *kovempaa kuria, tiukempia sääntöjä, kameroita käytäville, enemmän ja pidempiä jälki-istuntoja.*

Lisää kontrollia vaativien oppilaiden mielestä tupakalla saa käydä liian helposti eikä tupakointikiellon valvonta välitunnilla toimi hyvin. Aulassa valvonta on huonoa väli- ja oppituntien aikana; *jos unohtaa rahaa takin taskuun oppitunnin ajaksi aulaan, se on mennyttä.* Välitunneille ja oppituntien ajaksi jotkut oppilaat haluavat auloihin ja pihalle lisää valvontaa lähinnä kiusaamisen ja varkauksien estämiseksi.

[Opettajahuoneessa välitunneilla pitäisi sopia, että] yleensäkin auloissa pitäisi olla enemmän valvojia seuraamassa välituntien kulkua. (...) ...olisi hyvä olla "kiertävä-vahti" tunnin aikana joka ajaisi asiattomat vieraat ulos. (Asiattomia vieraita on koulussamme paljon mutta opettajat eivät välitä siitä) (kahdeksaluokkalaisen tytön S700 kertomus)

On tavallista, että vanhemmat ehdottavat ei-toivotun käyttäytymisen ongelmiin korjaavia ratkaisuja. Oppilas on tehnyt jotain ja teosta rankaisemiseksi ja teon uusimisen välttämiseksi oppilaille täytyy seurata jotain, esimerkiksi keskustelu, nuhtelu, puhuttelu, viesti kotiin tai jälki-istunto. Koulussa on monen vanhemman mielestä liian vähän valvontaa ja kuria. Kuri on *löystynyt, höltynyt.*

Johdon ja opettajien taholta annetaan liikaa "vapauksia" oppilaille. Rehtorin pitäisi varsinkin oppitunnin häirinnän suhteen ottaa tiukemmat otteet. Opettajainhuoneen pitäisi pitää tilanne hallinnassa. Koululla ei ole tarpeeksi tehokkaita keinoja ongelmakäyttäytymisen lopettamiseksi. Olemassa olevien sääntöjen ja ohjeiden noudattamatta jättämisestä ei tule riittäviä rangaistuksia.

Lapset tietävät että heitä ei rangaista vaan puhutellaan vaan. Ja kuka nyt puhetta pelkää[...] (...) Mutta kun istutaan [jälki-istunnossa] tarpeeksi usein ja näkyvästi niin luulisi tehoavan. (Äidin P528 avovastaus)

Oppilaat odottavat opettajilta auktoriteettia, jopa kohtalaista kuria ja hyväksyvät sen. (Osa opettajista onkin asian ymmärtänyt.) (Äidin P581 avovastaus)

Jotkut vanhemmat korostavat rangaistuksellisuutta ongelmien ratkaisussa. Tämän näkemyksen mukaan koululla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia valvontaan ja riittäviin rangaistuksiin ja osaksi tämän vuoksi koululla tapahtuu mm. varkauksia. Yksi äiti käyttää tästä ilmaisua *opettajat on "sidottu"* ja toinen äiti haluaa, että opettajilla olisi enemmän päätösvaltaa, koska *opettaja on se joka kuitenkin määrää*. Opettajien pitäisi kirjata häiriöt ja rankaista niistä poikkeuksetta. Välitunneilla pitäisi olla enemmän valvontaa. Rangaistuksellisuutta peräävät vanhemmat ehdottavat lisää valvontaa, kuria ja rangaistuksia ja jotkut vanhemmat ehdottavat häirikköjen sijoittamista pois luokasta tai jakamista eri luokkiin tai heidän poistamistaan koulusta.

5.4 Ehkä se Pia sillai kuitenkin on vielä meillä hallinnassa: Autoritaarisen sosiaalisen kontrollin diskurssi oppilashuoltoryhmässä

Oppilaaseen kohdistuva autoritaarinen sosiaalinen kontrolli korostuu OHR:n ongelmanratkaisussa. Ryhmän yleinen toimenpide ongelmien ratkaisemiseksi on oppilaaseen kohdistuvan sosiaalisen kontrollin lisääminen.

Tarkkiksen pojat pojat eivät noudata sääntöjä aulaassa kulkemisesta. Rehtorin ehdotuksesta päätetään tehdä yllätyskontroleja, pistovalvontoja pojille.

REHTORI Pena (kuin tuoden uuden puolen keskusteluun): Hei tässä on nyt semmonen (p) juttu, että voitais Marankin (=ESY-opettaja, AN) kanssa toimia tän asian suhteen sillä (p) tavoin, että voitais tämmösiä pistovalvontoja aina tehdä, että katotaan, että ottaako ne pojat tosissaan sun (=ESY-opettajan, AN) puhees..että ne tosiaan käyttää (p) niitä ovia ja menee niinkuin pitääkin. Että se ei jää pelkäks puheeks (p), (ESY-opettaja nyökkää), tosiaan kontrolloidaan vähän... vaikka tää loppuviikko. Se kyllä auttaa (p) aina (alkaa etsiä katsekontaktia apulaisrehtoriin, joutuu kumartumaan lähelle pöytää sosiaaliaseman edustaja Minnan ohi, tämä nojaa taaksepäin jotta rehtori tavoittaisi vararehtorin katseen), ku ne huomaa, että tässä on nyt vakavasta asiasta kyse, että pyritään (p) tähän tulokseen. Poikien kulkusääntöjen noudattaminen päätetään tarkistaa seuraavassa kokouksessa. (KOKOUS #1)

Mikko on alkanut yhä enemmän myöhästelemään ja *lintsaamaan*. Ryhmän ratkaisu on, että Lauri-kuraattori käy jatkossa patistelemassa aamuisin poikaa kouluun. Kuraattori näkee toimenpiteen hyvänä puolen sen kontrolloivuuden.
 KURAATTORI Lauri: (...) *se olis jonkinlainen (p) signaali siihen, että niinku sitä seurataan, että se ei nyt oo ihan sama onko hän koulussa vai ei.* (KOKOUS #2)

Anjan ja Tuulan koulumenestys on heikko. Heille ryhmä suunnittelee sijoittamista eri luokkiin tarvittaessa. Muutenkin ryhmä päättää pitää *kontrollia* yllä, jottei tyttöjen koulunkäynti taas muutu heikommaksi:
 KURAATTORI Lauri: (...) *sitä kontrollia vaan pidetään nyt yllä sitten... (...) ...puututaan siihen heti ku huomataan, että nyt rupee lipsumaan taas..se varmaan auttaa, ainakin on auttanu nytten. Tää alkusäikähdys jos menee ohi niin se on luultavaa että se voi ruveta pikkuhiljaa tässä lisääntymään.* (KOKOUS #3)

Selkeä esimerkki kontrollin koventamisesta on paljon luvatta poissa olevan Miran *vastakirjaoppilas*-kokeilu. Kokeilu on jatkunut jo jonkin aikaa.

APULAISREHTORI Ulla: (...) *...sillä olis semmonen niinku luku.. (naurahtaa, Miran luokanvalvoja Arja hymyilee apulaisrehtorille, opettajaedustaja hymyilee, apulaisrehtori jatkaa muutamien sanan ajan hymyäänellä) lukujärjestys, jota se kuljettas mukanaan ja käyttäs kotonaan, että äidin kanssa nähtäis siis ois kontrollissa se koulussa (p) käynti ja joka tunnin opettajat pistäs (p) siihen (sitten luetellen läsnäolon, poissaolon ja onko tavarat mukana ja kaikkea tämmöstä. Ja sitte aina päivän päätteeksi (p) se annetaan Miralle (p), joka käyttää sitä kotona ja hän tuo sen ensimmäiselle tunnille aamulla jo.* (KOKOUS #4)

Ryhmä toteaa, että vastakirja-kokeilu ei ole toiminut hyvin, mutta haluaa jatkaa kokeilua. Tämä jatkamishalun voi tulkita "lisää samanlaista"-periaatteen (ks. Watzlawick ym. 1979) soveltamiseksi. Ryhmä ei uudelleenmäärittele tilannetta, vaan määrittelee tilanteen kuten ennenkin ja soveltaa tilanteeseen samoja toimenpiteitä kuin ennen.

Kaisan ja Tuulan kohdalla koulun ESY-luokkaan siirtämisellä on tarkoitus kontrolloida oppilasta, joskaan ryhmä ei tätä suoraan sano. Kaisan kohdalla ryhmä päättää, että syksyllä harkitaan ESY-luokkaan sijoitusta, jos kevät menee koulussa huonosti. Kaisan kohdalla kontrolli ilmenee muuttamisena pienempään ryhmään, jossa tytön luvattomia poissaoloja on helpompi kontrolloida. Kaisan tiedostaessa luokkasiirtomahdollisuuden, ryhmä olettaa tilanteen tiedostamisen kontrolloivan häntä. Myöhemmässä kokouksessa ryhmä päättää, että Kaisalla on *koeaika normaaliopetuksessa* eli hänelle annetaan mahdollisuus olla yleisopetuksessa. Ryhmäläiset olettavat koeajan tällöin kontrolloivan Kaisaa. Tuulan tapauksessa harkitaan, kuten Kaisankin tapauksessa, tytön siirtoa pois yleisopetuksesta, jollei hänen tilanteensa parannu viimeistään syksyn alussa. Kuten Kaisankin kohdalla, Tuula tehdään tietoiseksi tilanteesta ja näin lisätään tytön kontrollointia.

Yksi keskeinen teema ryhmän keskusteluissa on oppilaalle kotona ja koulussa asetettavat rajat ja niiden puute. Ryhmässä puhutaan mm. että oppilas *kokeilee rajoja* kovasti sekä kotona että koulussa. Oppilas ei tiedä mikä on sopivaa käyttötä ja mikä ei. OHR korostaa mm., että oppilaalla ei ole kotona rajoja käyttäytymiselleen. Tämä liittyy myös vanhempien avuttomuuteen: vanhemmat eivät saa rajoja lapselleen. Vanhempien avuttomuus ilmenee mm. lapsen kontrolloinnin puutteena.

APULAISREHTORI Ulla: (...) tällä alueella on semmonen aika merkillinen käytäntö suhteessa lapsiin, että on aika (p) paljon lapsia, jotka ei oo kotona ollenkaan, et ne viettää aikaansa muitten kodeissa ja vanhemmat eivät saa niitä koteihinsa. Et ne (...) viikkokausia saattavat olla poissa. Sitte ku juttelee heidän kanssaan niin sanovat, että en minä oo ollu kotona hyvin pitkään aikaan. (...)

Hieman myöhemmin kuraattori lisää:

KURAATTORI Lauri: (...) ei ennen mulle ainakaan tullu vastaan näin paljon (p), että siis nuoret saattavat olla kaks kolme viikkoa pois kotoa.

ESY-OPETTAJA Mara: Mulla on nyt kaks oppilasta, jotka on kuukauden (p) pääsääntöisesti jo yöpyneet muualla. Toinen ihan jo kaikki yöt.

(KOKOUS #1)

Ryhmä vetää joskus sen johtopäätöksen, että rajojen puute kotona aiheuttaa oppilaan tottelemattomuutta koulussa: oppilas ei ole kotona oppinut kontrolliin. Oppilas ei esim. noudata iltaisin kotiintuloaikoja tai vanhemmat eivät saa häntä lähtemään kouluun. Sekä koulusta että kodista puhuttaessa tulee esille ryhmän usko siihen, että jos oppilaalle ei aseteta tarpeeksi rajoja, tämä käyttää tilannetta hyväkseen.

Nuorisokoti-kritiikki liittyy myös seuraamuksien painottamiseen. *Jämäkkyys ja tämän yhteiskunnan normit* puuttuvat. Ryhmä kritisoi nuorisokotia liian löysästi asenteesta ja on sitä mieltä, että seuraamusten ja *jämäkkyiden* puute aiheuttaa sen, että nuorisokodista ei sijoituspaikkana enää ole entisenlaista hyötyä. Ryhmä arvostelee nuorisokotia siitä, että se ei aseta enää entiseen tapaan rajoja oppilaille. Jotkut oppilaat haluavat oma-aloitteisesti hakeutua nuorisokotiin. Ryhmä epäilee, että nuorisokodin rajojen puute on osasyynä tähän; oppilaat kuulevat nuorisokodissa olevilta oppilailta esimerkiksi, että siellä ei ole kotiintuloaikoja. Kontrollin löyhyyttä nuorisokodissa ESY-opettaja havainnollistaa sanomalla, että nuorisokodin palaveri, johon hän oli osallistunut oli hieman kuin *jätjän räkä piikkilanka-aidassa* eli asioista ei palaverissa keskusteltu jämäkästi eikä tiukkojen rajojen asettelua painottaen. Nuorisokodin toivotaan muuttuvan takaisin entisenlaiseksi, kontrolloivaksi sijoituspaikaksi. Esimerkkinä mainitaan aika, jolloin nuorisokodissa oli valvonta sekä siellä seurattiin miten koulunkäynti sujuu ja nuorisokodin työntekijä jopa haki oppilaan koulusta tarvittaessa.

Henkilökunnan ongelmanratkaisu *kaatuu* OHR:n mielestä joidenkin oppilaiden kohdalla kontrollin toimimattomuuteen. Koska Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri perustuu suurelta osin oppilaaseen kohdistuvaan autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin, tuntuu OHR olevan melko neuvoton silloin, kun kontrollointi ei toimikaan, vaan oppilas jatkaa ei-toivottua käyttäytymistä. Kun oppilas rikkoo kontrollin rajat niin selkeästi, että OHR:llä ei ole keinoja lisätä kontrollia, sen täytyy pohtia muita keinoja. Kun nuorilla ei ole esimerkiksi kotiintuloaikoja iltaisin, on se ryhmän mielestä merkki siitä, että kontrolli on kaatunut ja kasvatuksellisesti asiat ovat nuorisokodissa huonosti.

Kontrollin toimimattomuuden aiheuttamasta neuvottomuudesta ryhmässä on hyvä esimerkki Miran *vastakirja*-kontrolli. Seuraava esimerkki kuvaa myös hyvin ryhmän keskeistä toimenpidettä, oppilaan luvattomien poissaolojen kontrollia eli poissaolojen määrän tarkistamista. Samoin esimerkistä ilmenee ryhmän epävarmuus oppilaan tilanteeseen liittyvistä tiedoista.

Miran äidin kanssa on sovittu, että Mirasta tehdään runsaiden luvattomien poissaolojen hillitsemiseksi ns. vastakirjaoppilas. Miralla on mukanaan vihko,

johon opettajat merkitsevät Miran läsnä- tai poissaolot koulusta ja vanhemmat allekirjoittavat vihkon merkinnät vahvistaen, että ovat nähneet vihkon. Mira on kuitenkin kokeilu alkamisen jälkeenkin ollut luvatta poissa ja ryhmä selvittää miten Mira kaiken kaikkiaan on viime päivinä ollut koulussa.

APULAISREHTORI Ulla: (...) ...niin se lähti käyntiin ihan hyvin (p) mut sitten sen jälkeen se (...) Mira on näköjään lintsailtu, että en mä tiedä onko se lappu...

OPINTO-OHJAAJA Eero (keskeyttää): Tiistaina (p) oli (p) täytetty. Ihan hyvin (p) oli eilen...

APULAISREHTORI Ulla: Oliko?

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Siinä on se matikan tunti sillon tiistai-aamuna (p), että sovittiinko (p) niistä jotain?

OPINTO-OHJAAJA Eero (katsoen apulaisrehtoriin): Minä (p) annoin Miralle tiistaina eilen käteen (p) sen..lähtiessä koulusta.

APULAISREHTORI Ulla: Aha... (aikoo jatkaa puhetta)

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Oliko siitä aamusta muistissa mitään?

OPINTO-OHJAAJA Eero (katsoen Miran luokanvalvojaan): Oli (p) siinä.

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Niin, et kun ne matikan tunnit niin se ei oo Taipaleen (=matematiikan opettaja, AN) tunnilla (p) ollu, et onko se jossain muualla (p) matikan tunnilla...et jollain muulla (p) opettajalla?

APULAISREHTORI Ulla: No ei sen tiistaina pitäis (p), ei sillä kai tiistaina (p) ole, eiks se oo tuota muullon (p) se on sulla ollu. (katsoo erityisopettajaan)

ERITYISOPETTAJA Ritva (hieman hermostuneesti paikallaan liikehtien): Niin ei se oo kun..näinä muina päivinä.

APULAISREHTORI Ulla: Niin tässon kaks ensimmäistä (p) tuntia tiistaina ollu pois. (Miran luokanvalvoja: "joo, just") Tänä (p) päivänä (p) ei oo ollu koulussa, on kuulemma nähty (p) täällä koulussa... (lause jää kesken) (Miran luokanvalvoja: "jaa en mä oo kattonutkaan sitä" tarkoittaen Miran poissaolotilannetta) ...tai tota...

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (aivan kuin innostuneena muistaen, nousevalla intonaatiolla): Ku minusta tuntuu, että mä näin (p) sen tuolla...

APULAISREHTORI Ulla (vähän opettajaedustajan puheen päälle, hiukan ääntään korottaen): Joku, joku vaan puhu, että hän ois nähny (p) mutta. (sitten poissaolokirjaa katsoen) Täällä on ensimmäinen (p), toista (p) tuntia ei oo merkitty (p), en tiijä mikä se on mut kolmas ja neljäs on. Että hän on tänään siis taas (p) pois, et ei tää niinku tääkään, tää kaatuu niinku... (puheenvuorona ajan Miran luokanvalvoja myötäilee hymisten ja nyökytellen ja opettajaedustaja kommentoi jotain epäselvästi apulaisrehtorin puheen päälle, apulaisrehtorin lause jää kesken opinto-ohjaajan puheen alle)

OPINTO-OHJAAJA Eero: Rutasen Iris (p) (=naispuolinen aineenopettaja, AN) sano, että [Mira] ois ollu pois tosiaan tänään.

REHTORI Pena: Joo.

APULAISREHTORI Ulla (vähän valittaen ja toteavasti): Joo, että tää niinku tää meidän systeemit kaatuu sitte tähän (p) ..täysin. (KOKOUS #4)

Kun oppilas on rikkomaisillaan järjestyssääntöihin kirjattuja virallisia rajoja ja/tai Vuorelan piilo-opetussuunnitelman epävirallisia rajoja, kohdistetaan oppilaaseen lisää kontrollia. Kun henkilökunta on mielestään käyttänyt kaikki oppilaan kontrollointivoimavarat ja ei-toivottu käyttäytyminen vain jatkuu eli kontrolli kaatuu, on henkilökunnalla vaikeuksia ratkaista ongelmaa. Vuorelan arkipäivän tasapaino on rakentunut olennaiselta osalta oppilaaseen kohdistuvan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin varaan. Oppilaaseen kohdistuvan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin ollessa "poissa pelistä" jää ryhmälle vain vähän ongelmanratkaisuvaihtoehtoja.

Kontrollin korostamisen ja korostumisen kautta Vuorelan toimintaa voi tulkita siten, että kontrolli korvaa osittain tilanteen uudelleenmäärittelyn ja reflektoinnin. Uudelleenmäärittely ja reflektointi sekä yhteistoiminnallisuus auttaisi ryhmää paremmin miettimään, miten oppilas pysyisi yleisopetuksessa ilman kontrollin lisäämistä ja miten se voisi muuttaa vuorovaikutussuhteita sekä

Vuorelan sääntöjä ja menettelytapoja yleisimminkin. Uudelleenmäärittelyn ja reflektion kautta, muuttamalla tarvittaessa Vuorelan sääntöjä ja menettelytapoja sekä opettajan toimintatapoja, lisääntyisi ongelmanratkaisutapojen määrä, rutiiniratkaisut vähenesivät ja sitä mukaan oppilaaseen kohdistuvan kontrollin lisääminen keinona ei enää olisi niin keskeinen ja "automaattinen" tapa.

5.4.1 Kontrollin kohdistuminen käyttäytymiseen, josta saa helposti tietoa

Kontrolli kohdistuu sellaiseen oppilaan käyttäytymiseen, josta opettajakunta saa helposti tietoa. Tämän tulkitseen heijastavan Vuorelan byrokraattista luonnetta; tietoa oppilastapauksesta saadaan tiettyjen rutiinikanavien kautta. Tässä näkyy myös Vuorelan löyhä sidosteisuus. Koska työntekijät ovat autonomisia työssään, ovat kontaktit ja tiedon kulku rajoittunutta. (Ks. Weick 1985, Skrtic 1991.) Tämä rajoittuneisuus merkitsee sitä, että OHR ei saa eikä hanki joustavasti tietoa kouluyhteisön tapahtumista, vaan luottaa enemmän byrokraattisiin ja jäykempiin rutiinikanaviin, kuten luokanvalvojan, erityisopettajaan, kuraattoriin, välituntikeskusteluihin opettajainhuoneessa, opettajakokouksiin, yt-kokouksiin, poissaolokirjaan ja oppilaan poissaolovihkoon.

Luvattomat poissaolot ovat koulussa suuri huolen aihe ja niiden kontrollointi on tärkeä asia OHR:ssä, kuten koko koulussa. Poissaoloja kontrolloidaan ryhmässä esimerkiksi tuomalla kokoukseen poissaolokirja tai poissaolokirjasta otettu poissaolotuntien määrä. Poissaolokirjan avulla on oppilaan kontrollointi helppoa. Poissaolokirjasta OHR näkee kätevästi oppilaan luvattomien poissaolojen määrän, joskaan poissaolokirjojen tiedot eivät aina ole ajan tasalla. Samoin oppitunnin häirinnästä opettajakunta saa tietoa välitunnin opettajanhuonekeskusteluissa ja oppitunnin häirintätapaukset tulevat tätä kautta OHR:nkin käsiteltäviksi. Opettaja, jonka oppituntia on häiritty, voi myös kertoa asiansa suoraan OHR:n jäsenelle, jolloin tieto menee ryhmän käsiteltäväksi. Oppitunnin häirintä ei tosin aina tule kenenkään tietoon, jos opettaja ei halua kollegojensa tietävän siitä.

Väkivalta ja ilkivalta välitunneilla ja auloissa tunnin aikana ovat Vuorelassa oppilaaseen kohdistuvan kontrollin suhteen ongelmallisia. Koska välitunneilla ei ole kuin neljä valvojaa, ei esimerkiksi kiusaaminen ja ilkivalta tule läheskään aina yksityiskohtaisesti opettajien tietoon. Oppilaat eivät useinkaan kerro kiusaamisesta opettajille kiusaajien kostotoimien pelossa. Tämä kiusaamisen selville saamiseen liittyvä kontrollivaikeus lienee taustalla siinä, että OHR käsittelee todella vähän kokouksissaan kiusaamista verrattuna esimerkiksi luvattomiin poissaoloihin ja oppitunnin häirintään. Myös se, että koulussa ei tutkimuslukuvuonna annettu juuri lainkaan rangaistuksia kiusaamisesta, tukee sitä, että kiusaaminen ei tule opettajien tietoon käytettyjen rutiinikanavien kautta.

5.4.2 Oppilaiden sosiaalisten suhteiden pohtiminen kontrollin näkökulmasta

Oppilaiden sosiaalisia suhteita pohditaan ryhmässä usein kontrollin näkökulmasta. Tässä voi nähdä sekä sosiaalisen kontrollin luontaisen kuulumisen koulun kaltaiseen instituutioon että toissijaisen kontrollin lisäämisen ongelmallisten

oppilaiden kohdalla (ks. Berger & Luckmann 1994, 67-68). Ryhmä kyllä tarkastelee oppilaiden sosiaalisia suhteita myös oppilaan näkökulmasta, esimerkiksi onko oppilas yksinäinen. Luokkatason ongelmanratkaisu ei tule ryhmässä lainkaan esiin eli ryhmä ei pyri käyttämään oppilaiden luokkatason sosiaalisia suhteita hyväksi ongelmien ratkaisussa.

Jos oppilaan kavereina on Vuorelassa ei-toivotusti käyttäytyviksi leimattuja oppilaita, ryhmä katsoo tämän joskus oppilaalle riskitekijäksi. Mallioppimisen idea on tiivistä läsnä ryhmässä. Kun luokassa on oppituntia häiritsevä oppilas, on ryhmä huolissaan siitä, saako oppilas muita oppilaita mukaansa ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Ryhmä keskusteleo aulojen kulkusäännöistä. Oppilaat uhmaavat valvojen auktoriteettia mm. väistämättä edessä seisovaa opettajaa ja kävelemällä ylitte. Kuraattori on huolissaan ko. oppilaiden antamasta mallista.

KURAATTORI Lauri: Niin se on...siinä on se paha (p) tapa et sit jos joku huomaa, että noin tekee niin sit kohta tekee seuraavaa (p) ja kohta tekee sitte kaikki (p). (apulaisrehtori ja perheneuvolan edustaja nyökkäävät kuraattorille) (KOKOUS #1)

Ryhmä varoo esimerkiksi oppilaan luokan vaihdosta, koska voi syntyä *ketjureaktio* eli muutkin oppilaat haluavat vaihtaa luokkaa. Toinen esimerkki on se, että OHR:ssä vieraileva luokanvalvoja arvelee, että yksi ns. *pinnarityöistä vetää just sen muun jengin mukaan sinne (...)* tuntien häiritsemiseen sekä siihen lintsaamiseen.

On yleistä, että ryhmä haluaa tietää, onko oppilaalla sellaisia kavereita, joilla on huono vaikutus oppilaaseen ja jotka siten vaikeuttaisivat oppilaan kontrollointia, jolloin oppilaan kontrolliin täytyisi laittaa voimavaroja. Miran tapaukseen liittyvä keskustelu on kattava esimerkki siitä, miten oppilaan sosiaaliset suhteet käsitetään merkitykselliseksi nimenomaan kontrollin kannalta.

Ryhmä miettii Miran kaverin Helvin merkitystä Miran käyttäytymisessä ja kartoittaa kenen kanssa Mira viettää vapaa-aikaansa.

APULAISREHTORI Ulla: Ja sitte sitte se mikä on tässä, niin on että hän (p) pyörii sen Helvi (p) Hintikan kanssa. (kuraattori nyökkää: "joo")

ERITYISOPETTAJA Ritva: Ja on hyvin, hirveen (p) myöhään kotoo poissa ja tulee milloin sattuu (p) ja...

APULAISREHTORI Ulla (erityisopettajan puheen päälle): Yhteen kahteenki iltasin (p) pois ja on niin (p) väsyny ja nukuksissa sitten (erityisopettaja: "nii") että... (sitten nostan ääntään) Ja se joka kerta (p), sitten se että ku se on semmonen kiltti (p), siitä ei saa niinku otetta (p), se joko ei puhu (p) mitään tai jos se puhuu, se myöntelee (p) ja se lupaa (p) parantaa tapansa, mut ei siitä sitte niinku oo (p) siihen parantajaksikaan. Olikohan se muuten se Mira nyt (p) sen Sir.. (tapalee tyttöoppilaan nimeä) ton...

REHTORI Pena: Ei kyllä se oli Erika Jonssonin (p) kanssa.

APULAISREHTORI Ulla: Erikan kanssa joo..Voihan olla, että on sairaskin (p), mutta tuota niin...

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Miran jutut (p) (...) [oli] aika paljon tämmösiä viikonloppuvietto-juttuja sillo maanantaina, että siinä alkoholi on hyvin keskeinen puheenaihe ja ravintolat ja tämmönen katuelämä.

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Kenen kanssa se..menee sitte?

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: No se voi olla niinku Vapun, lähinnä Terosen (p) Vapun kanssa, sen kanssahan se on niinku kavereita sillai.

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Joo, on ollu (p), mutta nyt se äitisiä valitti, että se ei oo enää senkään (p) kanssa. (opettajaedustaja: "ai jaa") Tai siis valitti, ku Vappuhan on kumminkin, niinku vetää parempaan (p) (naurahtaa) suuntaan taas.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (hiljaisesti): Joo mut Mira vetää Vappua sitte huonompaan (p) suuntaan.

MIRAN LUOKANVALVOJA Arja: Jooh. (KOKOUS #4)

Ryhmä pohtii Miran tilannetta ja sosiaalisia suhteita sosiaalisen kontrollin säilyttämisen kannalta, mutta myös Miran oppimistulosten parantumisen kannalta ja Miran koulussa viihtymisen kannalta.

5.5 Kun kontrolli lipsuu

Henkilökunnan oppilaisiin kohdistama kontrolli ei aina toimi toivotusti. Esimerkiksi vanhemmille annetun jälki-istuntoilmoituksen eli *tuntilapun* palauttamisessa ilmenee silloin tällöin *lipsumista*, kuten syyslukukauden viimeisen opettajakouksen pöytäkirjassa todetaan.

Jälki-istuntojen hoitaminen

Oppilaiden on hoidettava jälki-istuntonsa ennen joulutodistusten saamista. Luokanvalvojat voivat järjestää asian ennen [syyslukukauden viimeistä virallista jälki-istuntoilmoitusta]. Samoin ilman lappua istuneen oppilaan on tuotava se allekirjoitetuna luokanvalvojalle tai luokanvalvoja soittaa kotiin asian johdosta. Syksyn aikana on tapahtunut lipsumista ko. järjestelyssä.

(...)

Päätös: Jälki-istunnon valvoja ilmoittaa luokanvalvojille ne oppilaat, joilla ei ole kunnossaolevaa jälki-istuntolappua (allekirjoitus). Luokanvalvojat huolehtivat oppilaiden kanssa istuntolaput kuntoon. Jälki-istuntoa seuraavana päivänä kootaan jälki-istunnon laiminlyönneet [sic] ja lapun tuomatta jättäneet moitittavaksi. Jälki-istunnon antaja istuttaa mahdollisuuksien mukaan välittömästi itse. (Opettajakokouksen pöytäkirja)

Pöytäkirjassa voi tulkita olevan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin retoriikkaa; oppilaat kootaan moitittaviksi.

Luvattomien poissaolojen kontrolloinnissa on *lipsumista*. Opettajien kesken on eroja siinä, miten tunnollisesti luokanvalvojalle ilmoitetaan oppilaan poissaoloista: *jotkut sanoo herkästi, jotkut sanoo sitten, kun numeroo pitäs antaa, ett hyvänen aika, täällä [mulla] ei oo ollu tunnilla kun muutaman kerran. Opettajien välillä on suuria eroja poissaolojen merkitsemisen tunnollisuudessa.*

(...) näitten lintzarien suhteen oli tehty semmonen sopimus, että varsinkin näitten poissaolot pitää ehottomasti merkitä, niinku kaikkien olis pitäny, mutta siinä suhteessa tapahtu kyllä jossain määrin lipsumista, että se on semmonen ikuisuusongelma, että kaikki eivät aina niitä poissaoloja muista merkitä (...).

(Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Poissaolojen merkitsemistä on joskus harkittu kontrolloitavan henkilökohtaisella tasolla; kiinnitettäisiin huomiota siihen, ketkä opettajat jättävät niitä merkitsemättä. Yksi haastateltava toteaa, että tällainen kontrolli olisi helppo toteuttaa, mutta kontrollia ei silti ole päätetty kokeilla. Kiire välitunnilla on yksi selitys siihen, että poissaolojen merkintä on puutteellista. Toinen selitys on se, että osa opettajista merkitsee poissaolot kootusti pidemmän ajan kuluttua, esimerkiksi koulupäivän päätyttyä tai viikottain, ja poissaolot ovat ikäänkuin väliaikaisesti merkitsemättä. Kolmas selitys on se, että koulussa on niin monta oppilasta, että kaikkien poissaolojen merkitseminen on hankalan työlästä.

Valvojissa on eroa myös välituntivalvontavuorojen muistamisessa. Jotkut opettajat unohtelevat jatkuvasti valvontavuoronsa. Asian korjaamiseksi on tehty toimenpiteitä. Opettajainhuoneessa on opettajien kesken sovittu, että vuoronsa unohtavalle opettajalle voi muistuttaa vuorosta ja joskus on pidetty kirjaa siitä, kuka unohtaa. Joskus on valittu tietty opettaja muistuttamaan valvontavuoroista.

(...) ...yhen kerran sovittiin (...) [opettajien hallinnollisen] ryhmän kesken, että siitä oli yksi opettaja, joka valtuutettiin, opettajat itse valtuutti sen - se sopi oikein hyvin - joka niinku huomautti ja muistutti, kävi (nauraa) nykäläisessä, että "sun pitäis olla tuolla pihalla" (...). (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Välituntivalvonnassa yksi *lipsumisen* aihe ja valvoja erotteleva tekijä on *selektiivinen näkö*.

(...) ...se on vaan semmonen jännä juttu, että meillä on sellainen selektiivinen näkö (nauraa) opettajillakin, että kaikki eivät näe kaikkea (...) eivätkä puutu. Joko eivät uskalla tai eivät viitsi tai mikä siinä on, että se ei oo ihan johdonmukaista. Ja (...) tämmösessä tilanteessa (...) saattaa tulla siite ongelmia. (...) ...valvojat paikalla huomaavat, että siellä tehdään just tätä (...), mistä on sovittu [että] siihen puututaan, mutta valvojat eivät ole niinku näkevinään eikä tietävinään. Että kyllä tämmöstä sattuu ja sattuu varmaan jatkuvasti... (...) ...meijän tää ärsytyskynnys on (nauraa) tässä suhteessa erilainen. Mut et se, että on kuitenkin sovittu yhteisesti (...), niin siinä tapauksessa nyt vois kuvitella, että jokainen kuitenkin jollaki lailla puuttus siihen, vaikkei se nyt niin häiritsiskään. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Apulaisrehtori on laatinut valvontalistat. Hänen roolinsa on ollut jollain lailla olla *valvojen valvoja*, mikä on apulaisrehtorin mielestä ollut ikävääkin, koska hän on joutunut puuttumaan valvojen laiminlyönteihin. Yksi henkilökunnan näkemys on, että oppilaat yleensä käyttävät hyväkseen sitä, että opettajat eivät puutu havaitsemiinsa häiriötilanteisiin. Opettajakouksissa *selektiivinen näkö* on otettu avoimesti puheeksi mainiten valvonnan laiminlyöneet opettajat nimeltä.

Yksi sovittu valvonnan kohde, jossa opettajilla on *selektiivinen näkö*, on sisäkenkien käyttäminen. Tämän ovat oppilaatkin huomanneet.

(...) Opettajat sanovat [sisäkenkä]asijasta, kun se [säätö] ei tehoa. He poimivat ne oppilaat, jotka tulevat kengät jalassa luokkaan ja pitävät heille puhuttelun. Mutta jos se ei tehoa, he antavat jälki istuntoa [sic]. (...) Toiset opettajat (suurin osa) noudattivat [sisäkenkä]säätöjä ja toiset eivät huomioineet asiaa. (...) (yhdeksäsluokallaisen pojan S896 kertomus)

Sisäkenkien käyttö -säätöä muutamit oppilaat eivät hyväksy, vaan kritisoivat sitä kovasti vaatien, että ulkokenkiä on voitava käyttää auloissa ja oppitunneilla.

Ei saa olla lenkkarit jalassa, vaikka pohjat olis puhtaat. (seitsemäsluokallaisen tytön S676 avovastaus)

Henkilökunnan aineistosta selviää, että syksyisin kuraisina aikoina koulu on ollut joskus todella likainen, *hiekkaa joka paikassa*. Valvontatehtävä on vaikea, koska on kenkiä, joista on vaikea sanoa, ovatko ne sisä- vai ulkokenkiä. Henkilökunnan kesken on keskusteltu, pitäisikö sisäkenkien käytön valvonnasta luopua ja henkilökunta on päättänyt, että siitä ei luovuta.

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee esille näkemys, jonka mukaan valvonnan epäjohtonmukaisuuden taustalla saattaa olla se, että monet opettajat ovat niin opettamiseen suuntautuneet, että tällainen valvontatehtävä jää vähemmälle huomiolle. Välituntivalvonnan *lipsumista* voi tulkita niin, että valvontainstituutiolla on tiiviin sidosteisuuden tunnusmerkit (Weick 1982), mutta Vuorelan yleinen löyhä sidosteisuus haittaa valvonnan toimivuutta.

Kiusaamisen kontrolli *lipsuu* myös, koska jotkut opettajat puuttuvat tilanteisiin herkemmin kuin toiset. Lisäksi henkilökunta ei aina ymmärrä oppilaiden käyttäytymistä, varsinkin kielenkäyttöä samalla tavalla kuin oppilaat.

Kun ei aina tiää niitten juttujen taustoja ja sitten nuorten kieli ja nuorten niin kun nää (...) tarkotusperät (...) saattaa olla ihan toiset, mitä opettaja valvojana tulkitsee ne tilanteet. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Yhden oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa esille tulevan näkemyksen mukaan valvojan pitäisi tuntea ko. nuoret tarpeeksi hyvin, jotta valvoja ei käsittäisi väärin kiusaamista ja ettei tulisi tehtyä oppilaiden käyttäytymisestä väärää tulkintoja.

Joskus valvoja ei puutu häiritsevään käyttäytymiseen siksi, että hän pelkää.

K: Onko siltä semmonen siinä takana joskus, että opettaja saattaa pelätä sitä [väliin menemistä]?

V: Kyllä. Naisopettaja varsinkin. (...) ...oppilas sano kerrankin mulle, ett mitä sää ruipelo mulle mahat (...). (...) Ihan realistihan se oli. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Tupakanpolto on *yks ikuisuuskysymys*, joka pohdituttaa henkilökuntaa. Esimerkiksi tutkimuslukuvuonna jälki-istuntorangaistuksia annettiin selvästi eniten tupakoinnista. Valvojan *selektiivinen näkö* ilmenee myös tupakoinnin valvonnassa. Tupakoinnin valvonnassa on myös epäjohtonmukaisuutta, johon oppilaat ovat kiinnittäneet huomiota.

Joo, no siellä metsän laidassa käy säännöllisesti joku porukka ja opettaja kiertää koulun ympäri. Välistä hän näkee ne tupakoitsijat, välistä ei nää (...) ...ja sitten rehtori lukee välistä (...) tupakkalakia, että miten vaarallista se on ja jonkinlaista infoa annetaan kyllä (...) tupakoinnista ja sen vaarallisuudesta (...). (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Koulussa on paikat missä jengi käy röökillä, mutta opettajat eivät anna siihen lupaa (ei kaikki). Jotkut antaa tunti-lapun jotkut ei. (yhdeksäsluokkalaisten tytön S825 kertomus)

Koulun alueelta ei saisi poistua, mutta oppilaat poistuvat, sillä tupakkapaikka on koulun alueen ulkopuolella metsässä. Myös koulun *nurkan takana* poltetaan. Tupakkapaikan tekemistä koulun alueelle on mietitty, mutta sitä ei ole tehty. Koulun alueen ulkopuolelle *metikköön* tupakalle menevien perään eivät opettajat lähde.

Oppilaiden tupakointi koulun alueella on ristiriitainen asia. Toisaalta tupakkalaki kieltää yleisellä paikalla tupakoimisen, toisaalta osalla oppilaista on vanhempien lupa tupakointiin. Tällaisessa tilanteessa tupakointiin on opettajien mielestä melko vaikea puuttua, mutta toisaalta koululla on ollut takanaan *lain kirjain*, johon on voinut vedota. Vanhemmille on joskus lähetetty tupakkalain ja

koululain tekstiä kotiin asian selkeyttämiseksi. Henkilökunnan enemmistö on aina ollut sitä mieltä, että tupakointiin pitää puuttua.

5.6 Yhteenveto

Esitän ensin tiivistelmän luvusta 5 ja sen jälkeen yhteenvedon.

Tiivistelmä. Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa heijastuu autoritaarinen sosiaalinen kontrolli. Ongelmia pyritään ratkaisemaan koventamalla oppilaaseen kohdistuvaa kontrollia. Yleisimpiä kontrollin koventamiskeinoja ovat *nuhtelu, puhuttelu, moittiminen, jälki-istunto* sekä vanhempien kutsuminen koululle. Välitunneilla kontrollista huolehtivat valvovat opettajat. Vakavemmissa tapauksissa oppilas siirretään pois opetusryhmästään joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Siirron taustalla on sekä oppilaan kontrolloinnin että oppilaan oppimisen mahdollistamisen motiivit. Näiden motiivien keskinäinen painotus vaihtelee ongelmatapauksittain.

Henkilökunta ei kovin paljon kyseenalaista oppilaaseen kohdistuvaa autoritaarista sosiaalista kontrollia ongelmanratkaisukeinona, vaan pitää sitä enemmänkin itsestäänselvyytenä. Muun henkilökunnan aineistossa tulee esille autoritaarisen sosiaalisen kontrollin lisäämisen vaatimus. Osa muun henkilökunnan jäsenistä kokee ei-toivottua käyttäytymistä olevan koulussa siksi, että koulussa asioiden selvittely on tehotonta ja että oppilailla ei ole tarpeeksi valvontaa ja kuria. Myös oppilaiden ja vanhempien keskuudessa on vahva edustus niitä, jotka pitävät oppilaaseen kohdistuvaa autoritaarista sosiaalista kontrollia itsestäänselvyytenä.

Toisten oppilaiden mielestä Vuorelassa on liikaa kontrollia, toisten mielestä liian vähän. Oppilaat kritisoivat selvästi enemmän kontrolloinnin liiallisuutta kuin kontrolloinnin vähäisyyttä. Oppilaiden mielipiteet ovat myös osaksi tilannesidonnoisia: sama oppilas saattaa esimerkiksi haluta lisää kontrollia välituntikiusaamisen vuoksi, mutta vähemmän kontrollia muihin välituntitoimintoihin. Muutamien oppilaiden ilmaisema liian vähäisen kontrollin kritiikki kohdistuu tupakointisääntöjen toimimattomuuteen, aulavalvonnan toimimattomuuteen ja jälki-istuntojen antamisen kriteereihin. Joskus oppilaat ovat olleet henkilökunnan apuna välituntivalvonnassa.

Videovalvonnan tarkoitus on ollut helpottaa välituntivalvontaa sekä aulojen ja käytävien valvontaa oppituntien aikana. Videovalvonta on tarkoitettu keinoksi ennalta ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä sekä estää vaatteiden ja kenkien varastamista. Oppilaiden mielipidettä videovalvonnasta ei ole otettu huomioon.

Jos ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan kanssa käydyistä keskusteluista ei ole apua, seuraavaksi oppilaaseen kohdistuvaa *kontrollia tiukennetaan*. Kontrollin lisäämiseen liittyy myös yhteispalaverien sopiminen, jossa kontrolloinnin keinoista ja vastuuhenkilöistä sovitaan.

Kontrollipainotteisuuteen liittyy seuraamusten rangaistuksellisuus. Jälki-istuntorangaistus on ollut vakiintunut rangaistuksellisuuden muoto Vuorelassa (joskin 1990-luvun puolivälissä henkilökunta luopui jälki-istunnoista pääasiallisena seuraamuksena ja on yrittänyt keksiä muita seuraamuksia tilalle). Henkilö-

kunta on merkinnyt jälki-istunnot koulun lukuvuosikohtaiseen *rangaistuskirjaan*. Opettajien kesken on selviä eroja jälki-istuntorangaistusten antamisessa. Henkilökunnan toimenpiteisiin liittyy usein behavioristisesta oppimiskäsityksestä kieliviä palkkion ja rangaistusten antoon pohjaavia käytänteitä.

Oppilaiden kertomuksista ja rangaistuskirjasta ilmenee, että koulussa on selkeät säännöt myöhästelystä ja tupakoinnista seuraaville jälki-istunnoille. Jos oppilas myöhästyy viisi kertaa kuukaudessa, hän saa siitä yhden tunnin jälki-istuntoa. Opettaja kontrolloi myöhästymisiä merkitsemällä ne muistikirjaansa. Oppilaat ovat tarkasti tietoisia rangaistusjärjestelmästä. He mainitsevat usein rangaistukset ratkaisuna ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Vanhemmat ehdottavat ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisuksi valtaosin korjaavia ratkaisuja. Joidenkin vanhempien mukaan opettajat *eivät ole auktoritetteja (...) eli eivät saa aikaan opiskelurauhaa*. Koulussa on monen vanhemman mielestä liian vähän valvontaa ja kuria. Jotkut vanhemmat korostavat rangaistuksellisuutta ongelmien ratkaisussa.

Oppilaaseen kohdistuva kontrolli korostuu OHR:n ongelmanratkaisussa. Tätä nimitän autoritaarisen sosiaalisen kontrollin diskurssiksi. Ryhmän yleinen toimenpide ongelmien ratkaisemiseksi on oppilaaseen kohdistuvan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin lisääminen. Seuraamuksia ryhmä pitää tärkeänä; jos oppilas tekee jotain, siitä pitää seurata jotain. Yksi keskeinen teema ryhmän keskustelussa on oppilaalle kotona ja koulussa asetettavat rajat ja niiden puute. Kontrollin korostamisen ja korostumisen kautta Vuorelan toimintaa voi tulkita siten, että kontrolli korvaa osittain itsearviointin. Itsearviointi auttaisi ryhmää paremmin miettimään, miten oppilas pysyisi yleisopetuksessa ilman kontrollin lisäämistä. Kun itsearviointia ei ole, ryhmä ajautuu helposti rutiiniratkaisuihin, joissa keskeistä on oppilaaseen kohdistuvan kontrollin lisääminen.

OHR:ssä esiin tulevia teemoja, jotka liittyvät kontrolloinnin korostumiseen Vuorelassa ovat (1)kontrolli kohdistuu käyttäytymiseen, josta opettajakunta saa helposti tietoa ja (2)oppilaiden sosiaalisia suhteita katsotaan kontrollin näkökulmasta.

Henkilökunnan oppilaisiin kohdistama kontrolli ei aina toimi toivotusti. Esimerkiksi luvattomien poissaolojen kontrolloinnissa *lipsumista*. Oppilaiden poissaolot merkitään luokkakohtaisiin poissaolokirjoihin. Opettajien välillä on suuria eroja poissaolojen merkitsemisen tunnollisuudessa. Valvojissa on eroa myös välituntivalvontavuorojen muistamisessa. Jotkut opettajat unohtelevat jatkuvasti valvontavuoronsa. Välituntivalvonnassa yksi *lipsumisen* aihe ja valvoja erotteleva tekijä on *selektiivinen näkö*. Kiusaamisen kontrolli *lipsuu* myös. Eri opettajilla on eri käsitys siitä, mikä on kiusaamista; jotkut opettajat puuttuvat tilanteisiin herkemmin kuin toiset. Lisäksi henkilökunta ei aina ymmärrä oppilaiden käyttäytymistä, varsinkin kielenkäyttöä samalla tavalla kuin oppilaat. Joskus valvoja ei puutu häiritsevään käyttäytymiseen siksi, että hän pelkää. Tupakanpolto on *yks ikuisuusky symys*, joka pohdituttaa henkilökuntaa. Valvojan *selektiivinen näkö* ilmenee myös tupakoinnin valvonnassa.

Yhteenveto. Vuorelan sosiaalinen kontrolli on autoritaarista ja muodoltaan enemmän pakkoon perustuvaa, autoritaarista vallankäyttöä kuin yhteistoiminnallista, demokraattista käyttäytymisnormien noudattamisen kontrollointia (ks. Anderson & Carter 1984, 30-31). Pakkoon perustuvasta sosiaalisesta kontrollista

ovat Vuorelassa esimerkkeinä opettajan oppilaaseen kohdistama uhkailu jälki-istunnolla, erityisopetussiirroilla ja muilla seuraamuksilla sekä koulun jälki-istuntoinstituutio, jonka tarkoituksena on saada oppilaat joko ennalta ehkäisevästi tai korjaavasti välttämään ei-toivottua käyttäytymistä. Yksi esimerkki pakkoon perustuvasta kontrollista on videovalvonta, jonka hankintaa kouluun ei suunniteltu yhteistoiminnassa oppilaiden kanssa. Pakkotoimien tarkoitus on kuuliaisuuden lisääminen. Sen sijaan yhteistoiminnallinen sosiaalinen kontrolli vaatisi oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamisen tukemista ja rohkaisemista pyrkimään yhteisiin koulun tavoitteisiin.

Vuorela huolehtii oppilaiden sosialisatiosta koulun normeihin ja tavoitteisiin mm. autoritaarisuuden avulla. Työrauhaa häiritsevien huonosti sosiaalistuneiden oppilaiden kanssa tarvitaan enemmän kontrollia ja sopeutuvien oppilaiden kanssa vähemmän tai ei ollenkaan. Mitä paremmin oppilas on sosiaalistunut, sitä vähemmän tarvitaan autoritaarista sosiaalista kontrollia. (Ks. mm. Anderson & Carter 1984, 31.) Sosiaalinen kontrolli kuuluu luontaisena Vuorelaan, kuten yleensäkin instituutioon. Tämä näkyy esimerkiksi OHR:ssä autoritaarisen sosiaalisen kontrollin diskurssina, jossa autoritaarinen kontrolli on itsestään selvä osa koulutyötä. Tämän diskurssin kautta OHR omalta osaltaan luo ja ylläpitää tiettyjä autoritaarisia kontrollimuotoja keskuudessaan ja koulussa laajemminkin. Vuorelassa autoritaarista sosiaalista kontrollia tarvitaan kompensoimaan instituutioitumisprosesseja, jotka eivät ole menestyksellisiä. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 67-68.)

Kyse on myös siitä, kenellä on valta tilanteiden määrittelyyn. Vuorelan henkilökunnalla on tämä valta ja se haluaa pitää omaa tilanteen määrittelyään ensisijaisena. Jotta tilanteen määrittely tietynlaiseksi (esim. työrauhahäiriössä oppilaan ongelmaksi) pysyisi johdonmukaisesti voimassa, täytyy Vuorelassa käyttää autoritaarista sosiaalista kontrollia, jolla pidetään oppilaiden ei-toivotut tilanteen uudelleenmäärittelyt "kurissa". Tämä merkitsee mm., että ongelmanratkaisutavat, sosiaalisen kontrollin muodot ja opettaja-oppilassuhteet säilyvät hyvin samanlaisina, koska sosiaalisen kontrollin valtarakenteen uudelleenmäärittelylle ei anneta riittäviä mahdollisuuksia. Suuri osa Vuorelan oppilaista ja vanhemmista on sosiaalistunut autoritaarisen sosiaalisen kontrollin käyttöön hyväksyen sen ongelmanratkaisutapana. Vuorelan henkilökunta pitää autoritaarista sosiaalista kontrollia itsestään selvyytenä, mikä kertoo sen sosiaalistumisesta tiettyjen ei-yhteistoiminnallisten ongelmanratkaisutapojen käyttöön. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 75.)

Vuorelassa henkilökunta usein kokee opettamisen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisun erillisiksi asioiksi. Työrauhahäiriöt koetaan kyllä opettajan työhön liittyviksi, mutta ne usein katsotaan ylimääräiseksi painolastiksi. Tämä on ymmärrettävää, kun muistaa koulun opettajan ristiriitaisen tehtävän; samalla kun hänen tulee ohjata oppimaan, on hänen kontrolloitava järjestystä oppimisympäristössä. Kontrolli saattaa tällöin tulla ensisijaiseksi ja uusien pedagogisten sovellusten käyttö jää alisteiseksi kontrollille. (Ks. Goodlad 1984, Kivinen ym. 1985, McNeil 1986, Doyle 1987.) McNeilin (1986) kuvaama sosiaalisen kontrollin ylläpito madaltamalla odotuksia oppilaita ja itseä kohtaan saattaa olla Vuorelassakin käytetty strategia. Odotusten madaltaminen nimittäin

on Vuorelan yksi pääkeino kohdata hankalimmiksi koettujen oppilaiden yksilöllisyys (ks. luku 6).

Opettamisen ja ei-toivotun käyttäytymisen erillisenä kokemisen voi tulkita liittyvän tilanteen määrittelyn ja tilanteen uudelleenmäärittelyyn. Kun Vuorelassa yleisesti määritellään tilanne oppilaan ongelmaksi eikä tilannetta uudelleenmäärittellä myönteisenä merkinä koulun kehittymisen tarpeesta, ei tilannetta nähdä työhön tarkoituksenmukaisesti kuuluvaksi. Jos tilanne tulkittaisiin koulun kehittymisen tarpeeksi, koettaisiin se kiinteästi osana omaa työtä. Voi myös ajatella, että oppilaiden kognitiivisten taitojen painottaminen sosiaalisten taitojen kustannuksella on johtanut siihen, että sosiaalisen kasvun kannalta tärkeitä, vuorovaikutukseen liittyviä ristiriitoja ei nähdä sosiaalisen kasvun välineiksi. Ristiriidat koetaan epäolennaisiksi häiriöiksi, jotka pitää nopeasti poistaa.

Verrannettaessa Vuorelaa Glasserin (1992) laatukouluun, voi nähdä tiettyjä eroavaisuuksia. Laatukoulussa opettaja ohjaa oppimista ilman pakkoa, oppilaat työskentelevät yhteistoiminnallisesti ja oppilaat arvioivat kaiken tekemänsä työn. Tutkimuksessa en ole kerännyt tarpeeksi aineistoa suoranaisesti oppimistilanteista, mutta voin soveltaa Glasserin ajatuksia koulun ongelmanratkaisuun. Vuorelan ongelmanratkaisussa eivät Glasserin laatukoulun periaatteet ole vakiintuneet, vaan ongelmanratkaisussa näkyy autoritaarinen sosiaalinen kontrolli, individualistinen oppilaiden ongelmanratkaisu (joka kuitenkin on harvinaista) ja opettajan suorittama tilanearviointi ja ongelmanratkaisu. Suurin ero on se, että Vuorelan sosiaaliseen kontrolliin liittyy kiinteästi ärsyke-reaktio-malli esimerkiksi jälki-istuntoinstituutiona ja palkkio-rangaistus -ajatteluna, mutta Glasserin (1992) kontrollisteoria painottaa sisäisen motivaation merkitystä sosiaalisessa kontrollissa.

Vuorelan toiminnassa voi nähdä elementtejä sosiaalisen reproduktion teoriasta siinä mielessä, että esille tulevat hyveinä yhteiskunnan tapakulttuurissa arvostetut kuuliaisuuden, odottamisen, hillityn äänenkäytön ja hillityn liikkumisen taidot. Monet häiriötilanteet koulussa johtuvat näiden hyveiden noudattamattomuudesta eli sosiaalisen kontrollin koodin rikkomisesta. (Ks. Kivinen ym. 1985, 11-35, Miettinen 1990, 17-18.)

Tutkimusaineistosta saa vain yleisluontoisen käsityksen siitä, minkälaisilla menetelmillä opettaja luokassa opettaa häiriötilanteen sattuessa. Koulun ja luokkahuoneen organisatorinen rakenne (ks. Miettinen 1990, 19-20) voi kuitenkin olla merkittävä kontrollin ylläpitäjä. Vuorelassa yksi yleinen opettajan keino hallita ja kontrolloida monimutkaista opetustilannetta on poistaa oppilas luokkahuoneen ulkopuolelle (ks. luku 6).

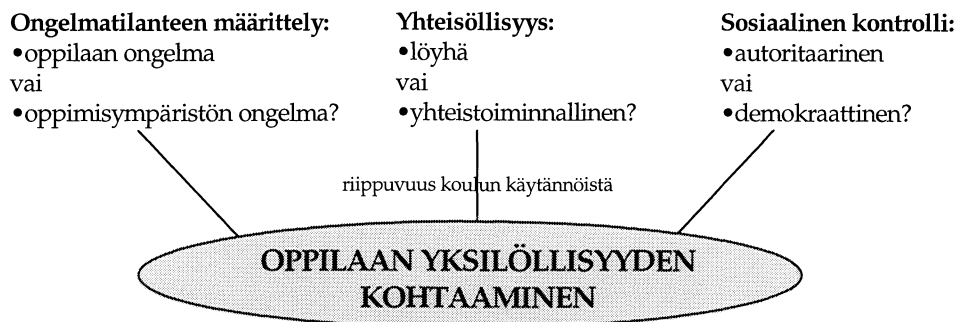
Opettajan sosiaalistuminen empiiriseen käyttöteoriaan (ks. Miettinen 1990, 22-26) näkyy Vuorelan toiminnassa siten, että käytössä olevaa sosiaalisen kontrollin koneistoa ei enää juurikaan kyseenalaisteta. Sosiaalinen kontrolli on osa Vuorelan arkipäivää. Se on vuosien saatossa muokannut opettajien kasvatus- ja opetuskäytäntöjä. Sosiaalisen kontrollin käytössä on piirteitä, jotka eivät kieli omissa pedagogisissa opinnoissa saadun käsitteellistämisen soveltamisesta, vaan kokemuseräisten opetuskäytäntöjen, "talon tavan", soveltamisesta. Esimerkkinä tästä on perinteisen autoritaarisuuden ilmeneminen ongelmanratkaisussa demokraattista sosiaalista kontrollia yleisemmin. Oppilaat ovat myös sosiaalistuneet tähän autoritaarista sosiaalista kontrollia painottavaan käyttöteoriaan.

Vuorela on koulu, jossa rituaalit nousevat esille ei-toivotun käyttäytymisen määrittäjänä sekä opettajalle että muille oppilaille (ks. Kivinen ym. 1985, 21-35). Se, miten oppilas tai oppilasjoukko käyttää ääntä, liikettä ja miten "hyvät tavat" hänellä on, merkitsevät paljon ei-toivotun käyttäytymisen määrittämisessä. Esimerkiksi oppitunnin häirinnän määrittää ei-toivotuksi käyttäytymiseksi liiallinen äänenkäyttö, liiallinen liike tai sopimaton kielenkäyttö. Koulun toimintojen monimutkaisuus ja toimintojen tekemiseen liittyvä jatkuva ajan puute johtaa rutinoituneisiin ja ritualisoituneisiin käyttäytymis- ja toimintamuotoihin. Oppilas, joka rikkoo näitä muotoja, rikkoo samalla koulun tasapainoa ylläpitävää sosiaalista kontrollia ja hän määräytyy opettajan (ja oppilaiden) silmissä häiritsevästi käyttäytyväksi oppilaaksi.

6 OPPILAAN YKSILÖLLISYYDEN KOHTAAMINEN³

Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.
- Perusopetuslaki 628/1998, 3 §

Peruskoulun tehtävänä on ohjata oppilas oppimaan ikätasonsa ja edellytystensä mukaisesti; oppilaan yksilöllisyys tulee ottaa huomioon. Tässä luvussa tarkoitukseni on osoittaa, että edellä esittelemäni ongelmatilanteen määrittelytapa, yhteisöllisyyden laatu ja sosiaalinen kontrollin laatu ovat Vuorelassa erittäin tärkeitä osatekijöitä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa (ks. laatimani kuvio 1.). Logiikkani on, että onnistunut yksilöllisyyden kohtaaminen koulussa vähentää kouluviihtyvyyteen ja työrauhaan liittyviä ongelmia.



KUVIO 1 Ongelmatilanteen määrittely, yhteisöllisyys, sosiaalinen kontrolli ja oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen

³ Käytän luvun 6 pohjana mm. artikkelia Naukkarinen (1998).

Yksilöllisyyden kohtaaminen on osoittautunut peruskoulutuksessa vaikeaksi tehtäväksi, ja koulutus onkin jaettu ns. kaksoisjärjestelmään (dual system): yleisopetukseen ja erityisopetukseen (ks. esim. Lipsky & Gartner 1989a, Stainback, Stainback & Bunch 1989, Fuchs & Fuchs 1994, Kauffman 1994, Coots, Bishop,

TAULUKKO 3 Kaksoisjärjestelmän ja yhdistyneen järjestelmän vertailu (Stainback, Stainback & Bunch 1989, 24)

arvioitava asia	kaksoisjärjestelmä	yhdistynyt järjestelmä
1. Oppilaan ominaisuudet	Dikotomisoi oppilaat erityisiin ja tavallisiin havaittujen "normaalien" tai "poikkeavien" ominaisuuksien perusteella	Tunnustaa älyllisten, fyysisten ja psykologisten ominaisuuksien jatkumon kaikkien oppilaiden joukossa
2. Opetuksen yksilöllistämisen	Painottaa erityisiksi leimattujen oppilaiden opetuksen yksilöllistämistä	Painottaa jokaisen oppilaan opetuksen yksilöllistämistä
3. Opetusmenetelmät	Pyrkii käyttämään erityismenetelmiä erityisoppilaiden opettamisessa	Valikoi monista opetusmenetelmistä jokaisen oppilaan oppimistarpeiden mukaan
4. Kasvatuspalveluiden tyyppi	Palveluiden saatavuus kytkeytyy oppilaan luokitteluun	Palvelujen saatavuus kytkeytyy oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin
5. Diagnostiikka	Käytetään runsaasti resursseja oppilaisiin sopivien luokittelukategorioiden selville saamiseksi	Painotetaan kaikkien oppilaiden spesifisten opetuksellisten tarpeiden selville saamista
6. Amatilliset suhteet	Synnyttää kasvatusammattilaisten välille keinotekoisia esteitä, jotka edistävät kilpailua ja vieraantumista	Synnyttää yhteisöiminnallisuutta jakamalla resursseja, asiantuntijuutta sekä osallistumis- ja vaikutamisvelvollisuuksia
7. Opetussuunnitelma	Vaihtoehtojen sitominen luokitteluihin rajoittaa oppilaan saatavilla olevia vaihtoehtoja	Kaikki vaihtoehdot ovat tarjolla kaikille oppilaille heidän tarpeidensa mukaan
8. Perusajatus	Oppilaan täytyy sopia yleisopetukseen tai hänet siirretään erityisopetukseen	Yleisopetus sopeututetaan ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet
9. "Todellinen" maailma	Joitakin oppilaita opetetaan keino-tekoisessa erityismaailmassa	Kaikkia oppilaita opetetaan tavallisessa yleisopetuksessa
10. Asenne	Joillekin oppilaille annetaan erityisopetusta erityisenä palveluksena tai hyväntekeväisyystyyllisenä palveluna	Kaikkia oppilaita koulutetaan tavallisen, normaalin ja itsestään selvänä pidetyn käytännön mukaisesti

Grenot-Scheyer & Falvey 1995). Laajasti ajatellen koulutuksen kaksoisjärjestelmäajattelua tukevat kaikki ne toiminnot, jotka johtavat oppilaan poistamiseen yleisopetuksen opetusryhmästä (esim. oppitunnilta poistaminen). Tällöin ongelmia ei ratkaista siinä tilanteessa ja paikassa, jossa ne ilmenevät. Palvelut eivät tule oppilaan luo, vaan oppilas menee palveluiden luo. Kaksoisjärjestelmästä suuresti poikkeavassa yhdistyneen järjestelmän (unified system) mallissa yleisopetus ja erityisopetus ovat sulautuneet yhteen. Tämän mallin koulutusjärjestelyistä on

historian kuluessa käytetty mm. käsitteitä mainstreaming, integraatio ja inklusio. Taulukossa 3 Stainback ym. (1989) havainnollistavat kaksoisjärjestelmän ja yhdistyneen järjestelmän eroja.

Kukin koulu ottaa oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon integraatio-segregaatio-ulottuvuudella. Segregaatio eli oppilaiden opettaminen erillään yleisopetuksen opetusryhmästä, on ollut erityiskasvatuksessa hallitseva opetuksen järjestämisen muoto aina 1960-luvulle saakka. Koulutusjärjestelmässä vallitsi selkeä opetuspalvelujen jako yleisopetukseen ja erityisopetukseen. 1960-luvun lopussa segregatiivista erityiskasvatusta ryhdyttiin arvioimaan kriittisemmin ja sen oikeutus asetettiin kyseenalaiseksi. Segregoidun opetuksen tehokkuutta ja eettisyyttä (mm. oppilaan leimautuminen, eristäminen, koulutuksellinen epätasa-arvo) epäiltiin (mm. Dunn 1968, Deno 1970). Oppilaan oppimista yhdessä ikätoverien kanssa heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä alettiin yhä enemmän pitää moraalisesti oikeana asiana (esim. Bogdan 1983, Biklen 1985).

Taulukossa 3 tulevat ilmi erot oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen strategioiden välillä. Kaksoisjärjestelmä perustuu lääketieteelliseen malliin, jossa oppilaan ominaisuudet patologisoidaan diagnosoimalla, oppilas luokitellaan ja kasvatukselliset toimenpiteet johdetaan tämän luokittelun pohjalta. Skrtic (1991, 161-167) selittää oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen vaikeutta sillä, että kouluorganisaatio rakentuu ammattilaisbyrokratiaksi, mutta sitä johdetaan ja hallitaan kuin konebyrokratiaa. Kouluhallinto ja koulun laitostunut ympäristö pakottaa kouluväen omaksumaan konebyrokratian epäedullisia piirteitä, esimerkiksi työn rationalisoinnin, työprosessien standardoinnin ja työntekijän käyttäytymisen kaavamaistamisen. Nämä piirteet sopivat kuitenkin huonosti monimutkaista työtä tekevään kouluun. Seurauksena on, että koulu alkaa yhä enemmän toimia kuten konebyrokratia. Tämä johtaa koulun työntekijöiden, varsinkin opettajien, valinnan vapauden vähenemiseen työssä. Opettamisesta tulee konebyrokratian periaatteiden mukaista yksinkertaista työtä, joka voidaan rationalisoida ja kaavamaistaa. Tämä vähentää valinnan vapautta työssä ja vähentää opettajien mahdollisuuksia yksilöllistää opetusta ja kohdata oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Yksilöllisyyden kohtaamisen mahdollisuuksien vähentyminen yleisopetuksessa luo tarvetta kaksoisjärjestelmälle ja sitä mukaa segregoiville erityiskasvatuksellisille palveluille.

Yhdistyneessä järjestelmässä on nähtävissä ekologinen näkökulma, jossa oppimisympäristön sopeuttamisella ja kehittämisellä pyritään kohtaamaan oppilaan tarpeet. Thousandin ja Villan (1990) kolme inklusiivisen koulun filosofista periaatetta havainnollistavat yhdistyneen järjestelmän logiikkaa.

(1) kaikki lapset oppivat,

(2) kaikilla lapsilla tulee olla oikeus oppimiseen kavareidensa kanssa heterogeenisessä opetusryhmässä lähikoulussa, ja

(3) koulun velvollisuus on kohdata kaikkien oppilaiden kasvatukselliset ja psykologiset tarpeet. (Thousand & Villa 1990, 202.)

Integraatioajattelu tarkoittaa

pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatustalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Yksi ja

sama koulu pystyy tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena (...) on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. Yleinen ajattelukulku koulutuksellista integraatiota suositeltaessa on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 1996, 121.)

Integraatiossa on joskus kyse oppilaan sijoittamisesta yleisopetukseen ilman, että koulu samalla saa tarvitsemiaan resursseja oppilaan onnistuneeksi integroimiseksi. Tällaista integraatiota on kutsuttu "dumppaukseksi" tai "hätäintegraatioksi". (Biklen 1985, 3, Ihatsu 1995). Tämä resurssien puute on osaltaan ollut taustalla syvemmän integraatio-ajattelun, inklusion synnyssä. Inklusiiossa pyritään takaamaan kaikille oppilaille, myös heille, joilla on merkittäviä toimintavajavuuksia, tasa-arvoiset mahdollisuudet saada kasvatuksellisia palveluja. Näihin palveluihin sisältyy tarvittaessa apuvälineitä ja tukipalveluja. Kasvatukselliset palvelut annetaan ikätason mukaisissa opetusryhmissä lähikouluissa. Tarkoituksena on valmistaa oppilaat tuottavaan elämään yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (National Study... 1994.)

Inklusiiviselle koululle asetetaan monia vaatimuksia, jotka poikkeavat perinteisestä kaksoisjärjestelmä-koulutusmallista. Yksi näkemys inklusiiossa on, että koulun rakenteet pitäisi uudistaa, "keksiä uudelleen (Sapon-Shevin 1992, 335)". Rakenteiden uudistamiseen liittyy oppilaan yksilöllisyyden parempi huomioon ottaminen, siirtyminen yksittäisen luokkahuoneen hallinnasta koko koulun hahmottamiseen sekä sosiaalisten taitojen ja akateemisten taitojen oppimisen suhteen uudelleen arviointi siten, että koulu olisi myös täysipainoinen sosiaalisten taitojen oppimisaika (Sapon-Shevin 1992). Inklusiivinen koulu on monimuotoinen ongelmanratkaisu-organisaatio. Inklusiivisella koululla on yhteinen missio, joka painottaa sitä, että kaikki oppilaat oppivat. Se pestaa ja tukee sellaisia opettajia ja sellaista muuta henkilökuntaa, jotka ovat sitoutuneet työskentelemään yhdessä luodakseen ja ylläpitääkseen oppimista edistävää ilmapiiriä. Vastuu kaikista oppilaista on yhteinen. Koulu tunnustaa, että henkilökunnan sitoutuminen edellyttää hallinnollista johtajuutta, teknisen apuvälineistön saatavuutta ja pitkäaikaista ammatillista kehittymistä. Henkilökunta jakaa vastuun koulun oppilaiden vaikeuksista ja menestymisistä. (Creating schools... 1995.)

Tiivistettynä inklusiivisen koulun perusedellytyksiä ovat (1)yhteistoiminnallisuus (mm. toimenkuvien laajentaminen, muun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksien lisääminen) ja työn tavoitteille annettu yhteinen merkitys (yhteinen missio, filosofia), (2)yhteisöllisyyden tunne, (3)työkäytäntöjen joustavuus, (4)visionaarinen johtajuus, (5)opetussuunnitelman joustavuus, (6)monipuolinen opetusmenetelmien käyttö, (7)oppilaiden yksilöllinen arviointi, (8)oppilaiden heterogeenisyyden hyväksyminen ja sen käyttäminen vahvuutena (mm. luokittelevien leimojen poistaminen), (9)tukiverkoston aktivoiminen, (10)tarpeelliset tekniset resurssit, ja (11)sopiva rahoitustaso ja muo-

to (mm. Sapon-Shevin 1990, 1992, *Creating schools...* 1995, Schaffner & Buswell 1996, Lipsky & Gartner 1997).

Huolimatta Skandinaviasta ja USA:sta alkunsa saaneesta integraatiokehityksestä kaksoisjärjestelmä on Suomessa yhä vahva eikä yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulautuminen yhdistyneeksi järjestelmäksi ole yleinen suuntaus. Lainsäädännössä on tapahtunut joitakin integraatiomyönteisiä uudistuksia, mutta opetustoimen käytäntöihin nämä uudistukset eivät ole merkittävästi vaikuttaneet (ks. Tuunainen & Ihatsu 1996, Saloviita 1998). Erityisluokkien määrä on jopa viime aikoina ollut nousussa (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, Happonen, Ihatsu & Ruoho 1998). Intergaatiotutkimus on maassamme ollut paljolti kaksoisjärjestelmä-olosuhteissa työskentelevien opettajien integraatioasenteiden tutkimista. Integraatiota toiminnassaan soveltavien koulujen tutkimus esimerkiksi etnografisesti tai toimintatutkimuksen keinoin on vähäistä.

Näkemyserot kaksoisjärjestelmän kannattajien ja yhdistyneen järjestelmän kannattajien välillä ovat suuret ja näiden erojen vuoksi opetuksen integraatio on jakanut ihmiset kahteen leiriin, integraation kannattajiin ja vastustajiin. Kannattajat näkevät yhdistyneen järjestelmän tarpeellisena pääasiassa siksi, jotta koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo toteutuisi paremmin. Koulun vanhat rakenteet eivät tue integraation onnistumista, ja ne tulisi perusteellisesti uudistaa, jotta integratiiviset ratkaisut mahdollistuisivat. (Esim. Sapon-Shevin 1992, Villa & Thousand 1992.)

Vastustajat perustelevat kaksoisjärjestelmän oikeutusta pääasiassa vetoamalla siihen, että koulutuksen paikka ei ole tärkeä, vaan tärkeää on oppilaan mahdollisuus saada parasta mahdollista opetusta. Vastustajat epäilevät koulun opettajien mahdollisuutta pystyä opettamaan kaikkia oppilaita samassa koulussa heterogeenisissä opetusryhmissä. Integraation ja inklusion vastustajat arvostelevat kannattajia mm. liiallisesta nojautumisesta mielikuviin tosiasioiden sijasta ja subjektiivisesta kiihkomielisyydestä asioidensa ajamisessa. Vastustajat ovat sitä mieltä, että erityisluokassa oppilas saa yksilöllisempää opetusta ja opetus on tehokkaampaa kuin integroiduissa olosuhteissa. (Esim. Fuchs & Fuchs 1994, Kauffman 1994, Kauffman & Hallahan 1994.) Suomessa opettajat ovat epävarmoja mahdollisuuksistaan toteuttaa integraatiota. Kysymys siitä, mikä tulisi olla opetuksen paikan ja laadun suhde koulutuksessa on maassamme tällä hetkellä hyvin ajankohtainen. (Ks. Moberg 1998.)

Integraatio on ollut opettajien etujärjestöjen vastustama asia. Opettajien Ammattijärjestö on ollut vahvasti segregoivan opetuksen kannalla ja vastustanut integraatio-ajattelua (esim. OAJ 1990, 1993). Pelkistetyimmillään Opettajien Ammattijärjestön kanta integraatioon tulee esille integraatiokannanotossa vuodelta 1989.

Ennen kuin vammaisia lapsia voidaan sijoittaa yleisopetukseen, heillä tulisi olla sellaiset perustiedot ja -taidot, opiskelutekniikat sekä sosiaalisen kanssakäymisen valmiudet, että heidän opiskelunsa voi olla tuloksellista tavallisessa oppilaitoksessa ja opetusryhmässä. Yleisopetuksen oppilaiden opiskelu ja asema ei saa integraatiotoimenpiteiden takia vaikeutua. Rinnakkaisia opetussuunnitelmia ei tulisi hyväksyä. Integraatio ei välttämättä onnistu hyvissäkään olosuhteissa. Ratkaisevaa integraation onnistumiselle on oppilaan persoonallisuus. Häneltä odotetaan valmiuksia ponnistella muita enemmän ja kykyä kehittää itseluottamustaan. (OAJ 1990, 14.)

Kannanotossa voi nähdä sellaisen paradoksaalisen ajatuskulun, että vammaisen lapsen täytyy olla mahdollisimman vammaton, jotta hän voisi tulla yleisopetukseen. OAJ:n tekstissä integraation merkitys on tulkittu väärin, sillä OAJ näkee integraation asiana, jonka toteutumiseksi oppilaan on mukauduttava sopivaksi koulua varten. Integraation ja inklusion perusideoissa kuitenkin nimenomaan korostetaan koulun toimintojen kehittämistä niin, että koulu voi mukautua ottamaan vastaan monenlaisia lapsia, myös vammaisia lapsia.

Saloviita (1998) tulkitsee integraatiosta käytävää yhteiskunnallista keskustelua konstruktionistisesti erottamalla kaksi erityisopetuksen legitimaatiodiskurssia, erityisopetuksen valtiollisen legitimaatiodiskurssin ja erityisopetuksen professionaalisen legitimaatiodiskurssin. Valtiollisessa legitimaatiodiskurssissa segregatiivinen erityisopetus oikeutetaan siten, että laissa suodaan mahdollisuus siirtää oppilas erityisopetukseen, jos oppilas ei menesty yleisopetuksessa. Koska ei haluta rikkoa syrjinnän kieltäviä lakeja, esitetään erityisopetussiirto tekona, jonka voi panna toimeen vain tarpeeksi painavista syistä. Näin vain symbolisesti tuetaan ajatusta, että integraatio on erityisopetuksen johtava periaate. Tässä legitimaatiodiskurssissa halutaan antaa kuva, että

(...) ...integraatio on jo toteutunut, koska normaali luokka on aina ensisijainen vaihtoehto. Ainoastaan silloin, kun opetusta ei voida muuten järjestää, lapsi sijoitetaan erityisluokkaan, ja sinnekin vain niin pitkäksi aikaa kuin on tarpeellista. Siinä määrin kuin erityisopetusta vielä esiintyy, se on väistyvä ilmiö koko ajan lisääntyvän integraation tieltä. (Saloviita 1998, 169.)

Samoin kuin valtiollinenkin, professionaalinen legitimaatiodiskurssi esittää integraation myönteisenä asiana. Opettajajärjestöt OAJ ja SEL näkevät integraation kuitenkin uhkaavan opettajien ja oppilaiden hyvinvointia, sillä sen takana on niiden mielestä liikaa tunnepitoisia käsityksiä, epärealistisia vaatimuksia ja kuntien talousajattelua, jotta se voisi perustellusti toteutua. Tilanteessa on piirteitä "torjuntataistelusta, jossa periaatteessa hyvän asian eteen kasataan niin suuria esteitä, että kaikki lopulta huomaisivat sen käytännössä mahdottomaksi (Saloviita 1998, 170)".

Saloviidan (1998) mielestä yliopistollinen integraatiotutkimukseen ei ole paljon poikennut kentän ammattilaisten ja heidän edustajiensa määrittelemistä lähtökohdista. Hänen mukaansa Suomessa integraatio ei ole ollut kriittinen, yhteiskunnalliseen tasa-arvokeskusteluun lisän tuova käsite. Integraatio jää maassamme Saloviidan mielestä retoriikan tasolle ja koulujärjestelmä muuttuu vain symbolisesti, ei todellisuudessa.

Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen on peruskoulussa yleisopetuksen ryhmässä olon lisäksi olemassa selkeitä, koulun käytäntöjen osiksi yleisesti mm. lainsäädännössä hyväksytyjä segregoivia vaihtoehtoja. Opetusryhmästä pois siirtäminen luokkahuoneen oven taakse käytävään, tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, erityisluokkaopetukseen, erityiskouluun ja laitokseen ovat näistä segregoivista vaihtoehdoista keskeisimmät. Matkalle erityisopetukseen oppilas käytännössä hyvin usein saa vain menolipun. Oppisisällöt ovat erityisopetuksessa usein niin yhteismitattomia yleisopetuksen kanssa, että

palaaminen takaisin yleisopetukseen on vaikeaa. (Esim. Lipsky & Gartner 1989b, xxiv.)

Yksilöllisyyden kohtaamisen yksi strategia erityisopetukseen segregoinnin lisäksi on oppilaaseen kohdistuvien odotusten madaltaminen. Kun oppilas ei opi toivotulla tavalla, hänen ei enää odotetakaan oppivan toivotusti. Tai kun oppilas ei käyttäytyy toivotulla tavalla, hänen ei enää odotetakaan käyttäytyvän toivotusti. Schmuckin ja Schmuckin (1988, 75-82) mukaan odotukset muodostuvat luokkahuoneessa ja kouluympäristössä pääasiassa neljän tekijän kautta: (1)keräämällä virallista informaatiota oppilaasta (viralliset ja epäviralliset tiedot oppilaan historiasta, koetulokset, testitulokset), (2)kulttuurisien stereotyyppioihin liitettyjen odotusten kautta (tiettyyn sosiaaliluokkaan, vähemmistöryhmään, ja sukupuoleen liitetyt stereotyypit), (3)erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin liitettyjen odotusten kautta (oppilaiden käyttäytymiselle annetut, ajallisesti ja paikallisesti vaihtelevat kulttuuriset merkitykset) ja (4)oppilaalle kouluuyhteisössä mielletyn roolin kautta (johtajan, pellen, näsäviisaan, häirikön rooleissa oleville oppilaille on erilaisia odotuksia).

Joskus oppilaalta odotetaan kotona hyvin erilaista suoriutumista ja/tai hyvin erityyppisiä asioita kuin koulussa. Jotkut lapset eivät pysty kohtaamaan koulun sääntöjä ja odotuksia. Madaltuneet odotukset oppilasta kohtaan saattavat johtaa "vesitettyyn" opetussuunnitelmaan, jossa oppilas ei opi kykyjensä mahdollistamalla tavalla. (Coots ym. 1995, 9.) Odotusten madaltaminen liittyy kiinteästi itseään toteuttavaan ennusteeseen; oppilaalta, joka on käyttäytynyt ei-toivotusti, opitaan odottamaan jatkossakin itsestään selvänä asiana, että hän käyttäytyy ei-toivotusti. Oppilaalta saatetaan odottaa vähemmän, hänelle laaditaan "vesitetty" opetussuunnitelma, hänen ei tarvitse osallistua samanlaisiin oppisisältöihin ja kokeisiin kuin toisten oppilaiden ja oppilaalle saatetaan antaa parempia arvosanoja kuin hän opintomenestyksensä perusteella ansaitsisi. Kasvattajat rationalisoivat "vesitetyn" opetussuunnitelman toteamalla, että se on lapsen parhaaksi. (Lipsky & Gartner 1989a, 259.)

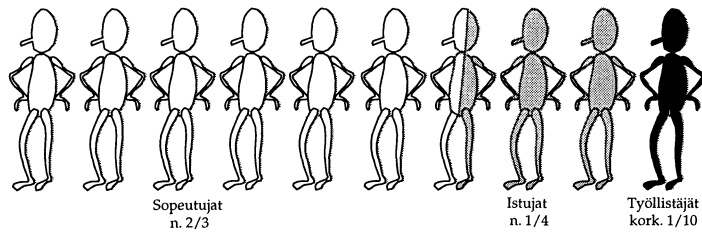
6.1 "Työllistäjät", integraatio ja segregatio

Vuorelan yläasteen oppilaat voi jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, kuinka paljon resursseja heidän yksilöllisyytensä kohtaaminen ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen henkilökunnalta vaatii. Ryhmät ovat "sopeutajat", "istujat" ja "työllistäjät".

"Sopeutajat" eivät ole saaneet jälki-istuntoa eikä heidän asioitaan yleensä käsitellä OHR:ssä. Noin kaksi kolmasosaa koulun oppilaista kuuluu tähän ryhmään. Näiden oppilaiden yksilöllisyyden koulun henkilökunta pystyy kohtaamaan vuorovaikutustaitojensa avulla ilman jälki-istuntoa, mutta muunlaisia sosiaalisen kontrollin muotoja, kuten *nuhtelu*, *puhuttelu*, *moittiminen*, henkilökunta saattaa joutua käyttämään.

"Istujiin" kuuluu noin neljäsosa oppilaista. Nämä oppilaat, vaikkakin saavat jälki-istuntoa, eivät ole ei-toivotulta käyttäytymiseltään liian ongelmallisia, vaan henkilökunta pystyy selviämään näiden oppilaiden tuottamista häiriöistä. Heidän

yksilöllisyytensä koulun henkilökunta voi kohdata vuorovaikutustaidoillaan sekä sosiaalista kontrollia koventamalla, mm. antamalla jälki-istuntoa.



Vaativinta koulun henkilökunnalle on kohdata 'työllistäjien' yksilöllisyys. Tähän ryhmään kuuluu viidestä kymmeneen prosenttia Vuorelan yläasteen oppilaista, ja näiden oppilaiden yksilöllisyyttä koulussa ei pystytä kohtaamaan tai heidän yksilöllisyytensä kohtaaminen on henkilökunnan mielestä kohtuuttoman raskasta. Näihin oppilaisiin koulun henkilökunta mielestään joutuu kohdistamaan *rankkoja toimenpiteitä* ja nämä oppilaat *työllistävät* koulun henkilökuntaa kovasti. Nämä oppilaat ovat usein miten, mutta eivät aina, sellaisia, joilla on paljon jälki-istuntoja. Heidän yksilöllisyytensä kohtaamiseen eivät enää riitä henkilökunnan vuorovaikutustaidot eikä sosiaalisen kontrollin käyttö tai kontrollin koventaminen.

Rehtori korostaa, että todella vaikea ryhmä *työllistäjissä* on syrjäytymisuhan alaiset oppilaat. Näitä oppilaita on rehtorin mukaan Vuorelassa yhä enemmän. Syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat mm. jäävät kotiin eivätkä vanhemmat saa heitä kouluun. Oppilaiden taustaan liittyy rehtorin mielestä usein masennusta tai jonkinlainen nuoruusiän kriisi. He ovat oppilaita, joiden tilanteen selvittämiseen ei koulun henkilökunnan ja ulkopuolisen tukihenkilöstön (esim. sosiaaliaema, perheneuvola) asiantuntemus tahdo riittää. Rehtorin mukaan ko. oppilaat ovat vaarassa päätyä tulevaisuudessa sosiaali- ja terveydenhuollon pitkäaikaisasiakkaiksi.

Oppilaan yksilöllisyys kohdataan minkä tahansa peruskoulun yläasteella aina integraatio-segregaatio -ulottuvuudella. Yksilöllisyyttä voidaan kohdata mm. heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä, osa-aikaisesti opetusryhmästä poistamalla tai siirtämällä oppilas kokonaan pois opetusryhmästä joko toiseen ryhmään tai erityisopetukseen. Esimerkiksi OHR:ssä yksilöllisyyttä kohdataan integraatio-segregaatio-ulottuvuudella seuraavilla toimenpiteillä (integroivimmista toimenpiteistä segregoivimpiin): 1)opettajan ja oppilaan keskustelu kahden kesken, 2)oppilaan ja kuraattorin kahdenkeskinen keskustelu kuraattorin huoneessa, 3)oppilaaseen kohdistuvan kontrollin lisääminen, 4)vanhempien ja koulun välisen palaverin tai juttuhetken järjestäminen, 5)tukitoimien tarjoaminen oppilaalle, 6)oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästään muualle kuin koulun ESY-luokalle vaihtamalla oppilaan ryhmää tai poistamalla oppilas tunnilta, 7)oppilaan tutkiminen jatkotoimia varten ja 8)oppilaan siirtäminen koulun ESY-luokalle. Nämä toimenpiteet ovat joko OHR:ssä päätettyjä tai ne ovat toimenpiteitä, jotka ovat tulleet OHR:n tietoon.

Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen joustavuus riippuu olennaisesti ongelmatilanteen määrittelyn, sosiaalisesta kontrollin ja yhteisöllisyyden laadusta. Uskomukset siitä, kenen ongelmaksi ei-toivottu käyttäytyminen määritellään, miten paljon koulussa korostuu yhteistoiminnallisuus sekä millaisella sosiaalisella kontrollilla ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat koulussa ratkaistaan, muokkaavat koulun ongelmanratkaisukulttuuria.

On tavallista, että Vuorela ratkaisee ongelmia määrittelemällä ongelmatilanteen oppilaan, oppilaan luokan tai oppilaan perheen ongelmaksi. Järjestys-säännöissä tämä näkyy selkeästi: jos oppilas rikkoo järjestyssääntöjä, oppilas *syyllistyy* rikkomukseen. Opettaja voi keskustella pyrkien *ohjaamaan* oppilasta. Jos keskustelu ei riitä, opettaja voi *nuhdella, poistaa* luokasta, *määrätä* jälki-istuntoa tai rehtori voi *nuhdella, antaa* kirjallisen *varoituksen*. Ääritapauksissa johtokunta voi *erottaa* koulusta. Rehtorin mukaan kuitenkin 1990-luvun loppua kohti mm. vapaa koulujen välinen kilpailu ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat merkinneet sitä, että ongelmia on ryhdytty määrittelemään yhä enemmän koulu yhteisön ongelmiksi ja koulua on haluttu yhä enemmän kehittää myös ongelmanratkaisu-yhteisönä.

Yhteisöllisyys on Vuorelassa löyhää ja sosiaalinen kontrolli luonteeltaan autoritaarista. Ongelman määrittely oppilaan ongelmaksi, löyhä yhteisöllisyys ja autoritaarinen sosiaalinen kontrolli merkitsee sitä, että Vuorelassa koulu yhteisön ongelmanratkaisun joustavuudessa on kehitettävää. Varsinkin koulu yhteisön mahdollisuudet luoviin, tilannekohtaisiin, oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaviin ratkaisuihin rajoittuvat. Mm. OHR on ratkaissut ongelmia ottamatta huomioon tilannesidonaisuutta, tilanteen kontekstia.

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri pystyy tiettyyn rajaan asti kohtaamaan ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden yksilöllisyyttä vastaamalla oppilaiden tarpeisiin heterogeenisessä yleisopetuksen opetusryhmässä sekä vaatimalla näiltä oppilailta samalla lailla käyttäytymis- ja oppimisodotusten täyttämistä kuin kaikilta muiltakin oppilailta. Henkilökunnan kannalta ongelmallisempien oppilaiden, *työllistäjien* kohdalla, henkilökunta ei enää pysty joustamaan ja kohtaamaan yksilöllisyyttä. Syinä tähän ovat mm. koulu yhteisön *väsähtäminen* oppilaan tilanteen selvittelyyn sekä kontrollin koventamisen hyödyttömyys. Kun henkilökunta ei enää pysty joustamaan, ongelmanratkaisuun tulee byrokraattisia, rutiininomaisia piirteitä, jolloin oppilaan tilannetta ei enää pystytä käsittelemään kontekstissaan, tilannekohtaisesti ja yksilöllisyys huomioon ottaen. Seuraava kaavio kuvaa ongelmatilanteen määrittelyn, sosiaalisen kontrollin ja yhteisöllisyyden merkitystä koulu yhteisön resursseja tavallista selvästi enemmän vaativan *työllistäjän* yksilöllisyyden kohtaamisessa Vuorelassa.

taustalla

- ongelman määrittely oppilaan ongelmaksi ja puutteellinen ongelman uudelleenmäärittely sekä puutteellinen oman toiminnan ja koulun toiminnan arviointi
- löyhä yhteisöllisyys
- autoritaarinen sosiaalinen kontrolli
- ongelmanratkaisun luovuus saattaa rajoittua ja henkilökunta saattaa tyytyä autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin perustuviin rutiiniratkaisuihin, koska sitä, miten koulu-yhteisön toimintatavat voisivat muuttua, ei riittävästi pohdita
- henkilökunta saattaa siirtää vastuuta tilanteen ulkopuoliselle taholle, jos ei pysty ratkaisemaan ongelmaa autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin perustuvalla rutiiniratkaisulla

Koulun joustavuusrajan ylityttyä Vuorelassa on mm. seuraavat kaksi tapaa kohdata *työllistäjien* yksilöllisyyttä: 1)oppilaaseen kohdistettujen käyttäytymis- ja/ tai oppimisodotusten madaltaminen ja 2)oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä. Tapa 1 on henkilökunnan integratiivinen keino kohdata oppilaan yksilöllisyys ja tapa 2 on henkilökunnan segregatiivinen keino kohdata oppilaan yksilöllisyys. Sekä tapa 1 että tapa 2 ovat merkkejä siitä, että Vuorelassa ei *työllistäjien* yksilöllisyys tule tarpeeksi hyvin huomioon otetuksi. Alla oleva kaavio auttaa hahmottamaan joustavuusrajan ylitysprosessia.

oppilas käyttäytyy ei-toivotusti

- oppilaan ja luokanvalvojan/aineenopettajan keskustelu
- oppilaaseen kohdistuvan kontrollin koventaminen(esim. nuhtelu, puhuttelu, soitto/kirjallinen ilmoitus kotiin, rehtorin/apulaisrehtorin luo lähettäminen, jälki-istunto, oppilashuoltoryhmän käsittely, muut seuraamukset)
- terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym.toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi
- yhteys vanhempiin palaverin järjestämiseksi koululle
- terveydenhoitajan, kuraattorin, erityisopettajan ym.toimenpiteet tilanteen ratkaisemiseksi
- oppilaaseen kohdistuvien käyttäytymis- ja/ tai oppimisodotusten madaltaminen ja/ tai oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä, jos mikään edellisistä toimenpiteistä ei ratkaissut ongelmaa

6.2 Käyttäytymis- ja/ tai oppimisodotusten madaltaminen

Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa ilmenee, että koulun toiminta on tullut koko ajan vapaamielisemmäksi, on menty *koko ajan (...) siihen suuntaan, että rajoituksia on vähemmän*, mutta tietyt perusasiat vaaditaan. Koulun on ollut pakko ottaa toimintaansa *lisäjousto*. Joustavuuden lisääntyminen oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kohtaan on merkki siitä, että henkilökunta haluaa sekä kehittää uusia tapoja kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä että vähentää autoritaarista sosiaalista kontrollia. Tällä tavoin koulun ilmapiiriä on muutettu vapaampaan, demokraattisempaan suuntaan.

Osa tästä joustavuuden lisäämisestä on käyttäytymis- ja/ tai oppimisodotusten madaltamista vaikeasti oppimisvaikeuksisiksi ja/ tai sopeutumattomik-

si koettujen oppilaiden kohdalla. Joustavuuden lisäämisen voi tulkita oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamiseksi, jonka laatu vaihtelee; se voi olla oppilaan optimaalisen oppimiskyvyn mukaista tai se voi olla oppilaan alisuoriutumisen tukemista. Edellistä voi kutsua eriyttämiseksi ja jälkimmäistä "vesitetyksi" opetussuunnitelmaksi (mm. Lipsky & Gartner 1989a, 259, Coots ym. 1995, 9), jossa oppilaan ei tarvitse tehdä samoja asioita kuin muiden oppilaiden, vaikka hän pystyisikin niitä tekemään ja jossa oppilas saattaa saada parempia arvosanoja kuin ansaitsisi. Odotusten madaltamisessa on myös kyse tietyillä kriteereillä erilaiseksi leimatun oppilaan opetuksen yksilöllistämisestä (ks. Stainback ym. 1989, 24).

Yksi joustavuuden muoto on "katsoa läpi sormien" oppilaan käyttäytymistä: henkilökunta ei puutu kaikkeen oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen.

(...) ...me ollaan niinku jouduttu kattoon muutamia asioita sillä tavoin vähän toisesta vinkkelistä. Että vaikka asetus sanoo sitä sun tätä, niin me on niinku jouduttu joustamaan, tuleen pitkälle sillalle vastaan (...). Niin tässä on niinku se sen tyyppinen lähestymistapa koululla ollu. Muutamien oppilaiden kohdalla ollaan tosiaan annettu demokratian edessä periks siinä mielessä, että tasa-arvostahan olis vaatia oppilailta niinku samoja normeja suurinpiirtein kaikilta. Mutta me ollaan nyt luovuttu ehkä tommosesta periaatteesta sen takia, että on katottu että parempi tulos tulee sillä tavoin, että joustetaan muutamien tapausten kohdalla vähän enemmän. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Lainsäädännössä, *asetuspuolella*, ei ole 1990-luvun puoliväliin mennessä tapahtunut muutosta, vaan seuraamuksiin on *vanha sama kaava* siitä, mitä lasketaan rangaistuksiksi ja mitkä ovat *lievempiä ojentamiskeinoja*. Koulukohtaisia järjestysääntöjä on kuitenkin Vuorelassa koko ajan tarkistettu, yleensä joustavampaan suuntaan. Lisäksi opettajat ovat itsenäisesti kehittäneet keinoja oppitunnin hallintaan. Opettajat ovat myös *osittain antautunu* sallimaan sopimatonta kielenkäyttöä aiempaa enemmän.

Yksi koulussa käytetty menettely on "*viitosrivillä ulos koulusta*" -menettely. Henkilökunta madaltaa tiettyjen oppilaiden kohdalla vaatimustasoa, jotta oppilas saisi päästötodistuksen. Oppilas saa päästötodistuksen ja pääsee pois koulusta, vaikkei koulumenestys olisikaan riittävä.

(...) jos opettajat saa luokastaan semmosen selkeästi sijoitettavan oppilaan (...) pois, niin sillon se kaiken kaikkiaan se luokan työrauha (...) paranee ja opettajan tuota ei tarvii huolehtia siitä [oppilaasta], se on jollain muulla huolena (...). (...) se [oppilas] teettää töitä (...) enemmän ja melkein jatkuvasti sen huomaa, että [se] on sillä tavalla turhaa työtäkin, jossain muualla saatais parempia tuloksia. Ett se on turhauttavaakin semmonen työ, kun tietää, että tämmösellä avohuollon systeemillä ei voi loppujen lopuks vaikuttaa siihen, [vaan] että pitäis olla joku jäməkämpä systeemi. Ja kyl se on myönnettävä, että välillä tuppaa käymään silleen (...) ett se on koko koulunkin yhteinen ratkaisu, että viitosrivillä ulos koulusta, koska ei riitä [koulun] voimavarat. Että helpompi ratkasu on se, että se on toivoton tapaus - vitosrivillä koulusta. Joka vuosi on semmosia tapauksia. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Käyttäytymis- ja oppimisvaatimusten madaltaminen saattaa heijastaa myös sitä, että henkilökunnan mahdollisuudet siirtää oppilas opetusryhmän ulkopuolelle ovat 1990-luvun aikana vähentyneet. Vastuuta ongelmien ratkaisusta on tullut lisää ainakin kahdesta syystä. Yksi syy on se, että kunnan ESY-koulu hajautettiin 1990-luvun alusta lähtien, mikä poisti koululta mahdollisuuksia siirtää oppilas ESY-kouluun.

(...) ...tämä erityiskoulun (...) hajauttaminen (...) niin tuota kyl se niinkuin (...) pakotti (...) koulunkin miettimään vähän niinku toisesta näkökulmasta, että mitä tehään näille kaikista hankalimmille kavereille. Että nyt ei enää voitu laittaa sitte niinku "avoimella kirjeellä" eteenpäin (...). (...) Ja (...) kyl se niinku aiheutti keskustelua ja vähän erilaisia mielipiteitäkin oli siitä, että miten tehään. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Toinen syy on se, että kunnan taloudellisen tilanteen huononnutta 1990-luvulla valtakunnallisen laman myötä, ei kunnalla ole ollut varaa käyttää sosiaaliaseman, perheneuvolan, lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen, nuorisopsykiatrian poliklinikan, nuorisokodin ja koulukodin palveluja aiemmassa laajuudessa. Näin vastuu oppilaan ongelmien ratkaisusta on jäänyt yhä enemmän Vuorelan yläasteen henkilökunnalle: *työ, mikä (...) aikaisemmin hoiettiin koulun ulkopuolella, se tehään nyt koulussa.*

Sijoituspaikkojen vähäisyys on osittain johtanut siihen, että koulun on entistä enemmän täytynyt löytää uusia keinoja kohdata oppilaan yksilöllisyys.

(...) ...minusta tuntuu, että aikaisemmin luotettiin enemmän näihin ulkopuolisiin tahoihin, että niitä sysättiin niitä ongelmia millon mihinkin päin. (...) ...sillon, kun oli vielä tarkkailukoulukin (=kunnan ESY-koulu, AN) olemassa, niitä [ongelmia] työnnettiin sinnepäin ja koitettiin ne saada [ratkastuksi]. Että nythän se on ollu pakko (...) ratkasta ne koulun tasolla. Että se muutos [ongelmanratkaisu] ainakin. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Edellä kuvaamani ei-toivotusti käyttäytyvään oppilaaseen kohdistuvien käyttäytymis- ja oppimisodotusten madaltamisen voi tulkita yhdeksi tavaksi kompensoida sijoituspaikkojen vähentymisen tuomat ongelmat.

6.3 Oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä

Oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä on ollut koulussa melko tavallinen asia ja sitä on pidetty itsestäänselvyytenä, jota ei paljoa kyseenalaisteta. Yksi esimerkki tästä on yhden haastatellun henkilökunnan jäsenen spontaani toteamus hankalimpien oppituntia häiritsevien oppilaiden tilanteen ratkaisusta: *ne jää sit pois tunnilta taikka lintaa taikka on pienluokassa tai erityisopettajan luona.* Toinen esimerkki opetusryhmästä pois siirtämisen kyseenalaistamattomuudesta on OHR:n kokouksesta. Esimerkiksi apulaisrehtori ja opettajaedustaja kiusoittelevat ESY-opettajaa sillä, että tälle olisi tulossa uusia ongelmaisia oppilaita ja rehtori kiusoittelee läsnäolevia opettajia kysymällä, onko opettajille tullut tarvetta siirtää oppilaitaan ESY-opettajalle.

REHTORI Pena: (...) Kyllä Esa on vielä meidän koulun kirjoissa vaikka opettajilla on tietysti (alkaa tulla huvittuneisuutta ääneen) taipumus siirtää tämmöset probleemit helposti tuonne Maran niskaan. (naureskelee) Varmaan sun puolees on käännettykin (...) (KOKOUS #2)

Lainauksesta kuvastuu opetusryhmän ulkopuolelle siirtämisen arkipäiväisyys.

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa heijastuu suomalaisen koulutusjärjestelmän taustalla oleva kaksoisjärjestelmä, jonka osa Vuorelakin luonnollisesti

on. Koululla on järjestelmän kautta mahdollisuus käyttää ongelmanratkaisussa sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen palveluja. Jollei oppilas sopeudu yleisopetukseen, hänet on mahdollista luokitella erityisoppilaaksi ja siirtää pois yleisopetuksen ryhmästä, mm. erityisopetukseen. Yleisopetuksen sopeuttamista oppilaalle sopivaksi koulun vuorovaikutussuhteita, sääntöjä ja menettelytapoja arvioimalla otetaan suhteellisen harvoin esiin. (Ks. Stainback ym. 1989, 24.)

Opetusryhmästä pois siirtäminen voi olla koulun sisällä tapahtuvaa tai oppilaan siirtämistä koulun ulkopuolelle. Koulun ulkopuolisia sijoituspaikkoja ovat olleet kunnan muut yleisopetuksen koulut, kunnan ESY-koulu (ennen hajauttamistaan), kunnan EMU-koulu, nuorisokoti, lastenpsykiatrinen sairaalakuoli ja koulukoti. Koulun sisällä opetusryhmästä pois siirtämisen muotoja ovat rehtorin, apulaisrehtorin, erityisopettajan ja kuraattorin luo lähettäminen joko sovitusti tai spontaanisti. Myös tukiopetus on opetusryhmästä pois siirtämistä silloin, kun oppilas saa tukiopetusta oppitunnin aikana muualla kuin omassa opetusryhmässään. Lisäksi oppilaan osa-aikainen tai pysyvä siirtäminen koulun ESY-luokkaan ja koulussa perustettuun projektiin ovat opetusryhmästä pois siirtämisen muotoja.

Oppilaan määräaikainen erottaminen koulusta on yksi tapa siirtää oppilas pois opetusryhmästä. Vuorelassa ei ole kuitenkaan koskaan oppilasta erotettu koulusta. Koulun johtokunta tekee nykyisin erottamispäätöksen. On käyty keskustelua siitä, pitäisikö koulujen rehtoreilla olla oikeus erottaa oppilas.

(...) Siitähän on kovasti keskusteltu, että rehtorilla pitäis se [päättövalta] olla, koska se (...) vie kuitenkin aikaa aika paljo ennenkuin nämä viralliset instanssit sen käsittelee. Usein se on niin akuutti se tilanne, että se pitäis saada se oppilas heti vähäks aikaa rauhoittumaan. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Erottamisvallan haluaminen koulun sisälle on merkki siitä, että koulussa halutaan joustavuutta tiettyjen *työllistäjien* yksilöllisyyden kohtaamiseen, jotta työrauhahäiriöksi koettu tilanne saataisiin nopeasti rauhoittumaan ja oppilaat sekä oppilaat saisivat opiskelurauhan. Toisella tavalla sanottuna, koululla on tarve käyttää erottamista segregoivana "varaventtiilinä" ja täten lisätä segregoinnin joustavuutta.

6.3.1 Oppitunnilta poistaminen

Oppitunnilta poistaminen on melko yleinen ongelmanratkaisukeino Vuorelassa. Opettajan lisäksi oppilaan poistamista oppitunneilta vaativat usein myös oppilaat. Seuraavassa henkilökunta-aineistossa esille tulevia asioita oppitunnilta poistamisesta.

Poistamiskäytäntö vaihtelee eri opettajilla, se on *opettajapersonista kiinni*. Toiset sietävät epäjärjestystä paremmin kuin toiset.

(...) Jotkut poistaa harvoin mutta kimpaantuu niin, että ajaa sen ulos lopullisesti lopputunniksi, taikka (...) nyt (=1990-luvun puolivälissä, AN) ku on jaksojärjestelmä, niin [joku opettaja] voi sanoa melekeen että elä tuu enää täällä jaksolla tänne ellet osaa olla paremmin. Et kyllä siihen liittyy aina semmonen lisäys, että "ellet muuta tyyliäs". (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Useimmat opettajat poistavat oppilaan muutamaksi minuutiksi. Jotkut opettajat poistavat sillä tavalla, että käytävässä on aina heidän tunneiltaan oppilaita. Poistamiset ovat joskus pitkiä: joskus oppilas poistetaan koko tunniksi käytävään ja hän ei saa tulla takaisin tunnille. Yksi ääriesimerkki on, että oppilas on luokassa viisi minuuttia, häiritsee tuntia ja opettaja sanoo *"meneppäs sinä ulos sitte, tulet sitte seuraavalle tunnille"* ja seuraavalla tunnilla tapahtuu taas samanlainen poistaminen.

Ongelmana on joskus se, että poistettu oppilas ei aina jää odottelemaan takaisin kutsua oven taakse, vaan lähtee *hiipparoimaan sitte muualle*.

Poistin oppilaan oppitunnilta häirinnän vuoksi koulun käytävään, luokan oven taakse, johon käskin hänen jäädä lopputunnin ajaksi. Lisäksi kehotin häntä oppitunnin päätyttyä jäämään keskusteluun kanssani, mutta hän lähtikin omille teilleen, en siis tavoittanutkaan häntä oven takaa käytävästä. (Naisopettajan T78 kertomus)

Oppilaan poistaminen luokasta voi siten johtaa toiseen ei-toivotun käyttäytymisen muotoon, luvattomaan poissaoloon.

Kun oppilas lähtee luvottomasti pois oven takaa, on opettajan vaikea tehdä mitään, jos hänellä esimerkiksi *on muut oppilaat siinä työn alla*. Hän ei voi lähteä oppilaan perään. Oppilas saattaa lähteä koko loppupäiväksi pois koulusta. Joskus kaikki on harkittua: oppilas järjestää asian niin, että joutuu poistetuksi luokasta. Jälkeenpäin opettajat esimerkiksi huomaavat, että kaksi oppilasta on poistettu samaan aikaan olleilta tunneilta ja *sitte huomataan, että ne on kimpassa keskenään*.

Siellä oli joku toinen poistettu jo käytävässä tai sitte ne oli suunniteltu sen jo etukäteen. Lähtevät jonku kotio kahville tai (...) tupakalle taikka kattamaan jotain filmiä kesken päivän. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Harkittu luokasta poistamisen provosointi ja sitä seuraava karkaaminen koulusta on kuitenkin harvinaista.

Tällaisten luvottomien poistumisten suhteen koulussa halutaan olla tiukkoja. Yksi syy tähän on se, että jos asiaan ei puututa, *niin se on sille oppilaalle [kuin] ilmotus, että sää voit jatkaakin sitä käyttäytymistä*. Näistä luvottomista poistumisista annetaan mm. jälki-istuntoja. Usein kuitenkin koulussa ei puututa välttämättä ensimmäiseen poistumiseen, vaan odotetaan, *kunnes se on tavallaan niin kun koulun mitta täys [ja] sit ruvetaan puuttumaan siihen*. Tässä voi nähdä yhden esimerkin Vuorelan löyhästä sidosteisuudesta (Weick 1985): nopea asioihin puuttuminen ei ole helppoa.

Opettaja pyrkii palaamaan näihin karkaamisiin oppilaan kanssa tämän nähdessään, mutta opettaja ei aina muista palata asiaan. Opettajan tavatessaan oppilas saattaa *kehittää jonkun tarinan*, että joku kaveri tuli hakemaan, kun hän oli käytävällä ja pyysi häntä mukaan. Jos oppilas ei tule takaisin tunnille poistamisen jälkeen, hänen tulisi huolehtia tiedon saamisesta kotitehtävistä ym. tunnilla opetetusta. Tästä huolehtiminen jää kuitenkin opettajalle, joka *valvoo, että oppilas saa sen tiedon tehtävästä ja näin pois päin ne läksyt*.

Luokasta poistaminen ei seuraamuksena toimi hyvin: *se ei tietysti oo mikään hyvä systeemi*. Keinona ei saisi olla *"ongelma poissa näkyvistä, poissa mielestä"*.

Joidenkin oppilaiden kohdalla poistaminen on niin yleistä, että se häiritsee heidän opiskeluaan. Oppilas jää jälkeen opiskelussa ja tekemättömistä tehtävistä voi tulla taas lisäongelmia seuraavalla tunnilla. Hyvä puoli poistamisessa on se, että muu luokka voi oppilaan poistamisen jälkeen opiskella rauhassa. Tämän voi tulkita mm. niin, että enemmistö saa työrauhan yhden oppilaan oppimismahdollisuuksien kustannuksella.

Luokasta poistamisesta seuraava keskeinen ongelma on, mitä koulun henkilökunta spontaanisti, lyhyellä varoitusaajalla, järjestää oppilaalle luokkaopetuksen tilalle. Tämä on ratkaistu siten, että on pyritty ottamaan selvää, kuka opettajista on vapaana opettajainhuoneessa. Pääperiaate oppilaan lähettämässä vapaalle opettajalle on, että poistettu oppilas olisi *valvotussa tilassa*. Oppilasta kehoitetaan ottamaan kirjat mukaan ja ilmoittautumaan opettajalle opettajainhuoneessa. Oppilas voi tehdä itsenäisesti tehtäviä vapaana olevan opettajan valvonnassa. Vapaana olevaa opettajaa on käytetty varsinkin silloin, kun koululla on ollut käytössä ns. *tukiopetusrahaa* vapaana olevan opettajan palkkaamiseen. Kun tätä rahaa ei ole ollut, ei vapaana olevia opettajia ole voinut läheskään yhtä joustavasti käyttää, vaan oppilaita on lähetetty erityisopettajan, apulaisrehtorin, rehtorin, kuraattorin tai terveydenhoitajan luo.

Tässä voi nähdä ammattilaisbyrokraatiaan kuuluvan opettajien työprosessien standardoinnin ja kaavamaistamisen vaikutusta. Opettajan professioon on aikojen kuluessa virallisesti ammattijärjestötasolla ja epävirallisesti koulutasolla muokattu kuuluvaksi tietty toimenkuva. Tämän toimenkuvan yli meneviä opetuksellisia tai oppilashuollollisia tehtäviä ei mielellään oteta vastaan ilman standardoinnin ja kaavamaistamisen rajojen ylitystä viestittävää erilliskorvausta. (Ks. Skrtic 1991, 161-167)

Opettajanhuoneeseen lähettäminen on käytännössä ollut ongelmallista, koska vapaana oleva opettaja tietysti vaihtuu tunnista toiseen eikä järjestelmällistä käytäntöä ole helppo saada aikaan. Aluksi oppilaita lähetettiin rehtorin ja apulaisrehtorin luo, mutta tämäkään ei toiminut, sillä rehtori ja apulaisrehtori ovat usein poissa omasta huoneestaan esimerkiksi sijaistuntia pitämässä, kokouksessa tai koulutuksessa.

Oppitunnilta poistaminen ja oppilaan lähettäminen toisen työntekijän luo heijastavat paitsi kaksoisjärjestelmä-ajattelua myös erikoistumisen ja ammatillistumisen mukanaan tuomaa ammattilaisbyrokraatian autonomista lokeroituneisuutta. Oppitunnin työrauhahäiriöihin ei kutsuta apua sinne, missä häiriöt ovat tapahtuneet, vaan adhokraattisen yhteistoiminnan sijasta oppilas ohjataan byrokraattinen autonomia säilyttäen toisen työntekijän luo.

6.3.2 Osa-aikainen erityisopetus sekä osa-aikainen siirtäminen koulun ESY-luokkaan

Osa-aikaisen, klinikkamuotoisen erityisopetuksen ja osa-aikaisen siirtämisen koulun ESY-luokkaan voi tulkita kaksoisjärjestelmä-ajattelun mukaiseksi erityisiksi leimattujen oppilaiden opetuksen yksilöllistämiseksi (ks. Stainback ym. 1989, 24). Koulun osa-aikainen erityisopettaja on yksi keskeinen segregatiivinen oppilaan yksilöllisyyden kohtaaja. Hänen luokseen lähetetään oppimisvaikeuksia ja sopeutumattomia oppilaita sekä etukäteissopimuksella että spontaanisti

kesken oppitunnin. Hänellä on *asiakassuhde* moniin oppilaisiin eli ko. oppilaat on tietyltä tunnilta segregoitu hänen työhuoneeseensa opiskelemaan.

Yksi joustavuuden muoto on "osa-aikaisen integraation räätälöinti" koulun ESY-luokkaan. ESY-luokkaa käytetään osa-aikaisesti integroimalla oppilas sinne niillä oppitunneilla, joilla oppilaan yksilöllisyyttä ei voida tarpeeksi hyvin ottaa huomioon. Oppilashuoltohenkilöstön haastatteluissa tulee ilmi, että ESY-luokalle on ollut koulussa paljon tulijoita, *paineet* ovat olleet *sielläkin aikamoiset*. Toisin sanoen, Vuorellassa on tiettyjen oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa jatkuvasti vaikeuksia, työrauhatilanne rasittaa henkilökuntaa, koska keskittyminen opetustehtäviin ei tahdo onnistua. Pienluokkasijoitus pyritään *räätälöimään* ja tunti tunnilta katsotaan, että voisiko erityisopettaja ottaa oppilaan luokseen niiltä tunneilta, joilla häiriötön opiskelu ei millään onnistu. Oppilas siis on jotkut tunnit ESY-luokassa ja jotkut tunnit omassa yleisopetuksen luokassa. Oppilashuolto-ryhmä on yksi paikka, jossa ideoidaan oppilaan sijoittamista koulun ESY-luokkaan tietyksi ajanjaksoksi tai tiettyjen tuntien aikana. Sekä oppilaan että vanhempien mielipidettä kuullaan ESY-luokkaan sijoittamisessa.

ESY-luokan erityisluokanopettaja on varsinkin viime vuosina ottanut spontaanisti, ilman etukäteissopimusta oppituntia häiritseviä oppilaita vastaan. Hän on muuttanut toimenkuvaansa niin, että hän periaatteessa voisi olla vaikka yleisopetuksen luokassa samanaikaisopetuksessa, mutta hän ei kerkeä joka *häiriöpesäkkeeseen*. Tämän voi tulkita niin, että ESY-opettaja on tullut yhä enemmän "segregointiventtiiliksi", joka päästää ulos yleisopetuksen liian suureksi käyneitä opetuksen yksilöllistämispaineita.

6.3.3 HOPS-projekti

Kun henkilökunnan vastuu ongelmanratkaisusta on ESY-koulun hajauttamisen sekä taloudellisen laman myötä lisääntynyt, ja koska siten mahdollisuudet kohdata oppilaan yksilöllisyyttä siirtämällä hänet opetusryhmän ulkopuolelle ovat vähentyneet, on yhdeksi yksilöllisyyden kohtaamisväyläksi tullut kouluun perustettu HOPS-projekti. Projektissa voidaan muutamaa oppilasta opettaa yksilöllisemmin ja yhtenä tarkoituksena on saada heidän luvattomat poissaolonsa hallintaan.

Skrtic (1991, 167) tuo Meyerin ja Rowanin (1977, 1978) pohjalta esiin toisen näkökulman kouluihin perustettavista projekteista. Yksi projektin perustamisen motiivi on se, että tällä tavalla koulu lievittää muutostarvettaan. Koulu lisää toimintaansa erillisiä alayksiköjä tai spesialisteja vastaamaan muutostarpeeseen, jolloin muulle organisaatiolle ei tule tarvetta muuttua. Samalla koulu voi viestittää ympäristölleen, esimerkiksi oppilaiden vanhemmille ja hallinnolle, että se on muuttumiskykyinen ja muuttuu. Itse asiassa kuitenkin muutos on usein vain symbolinen, sillä kouluorganisaation rakenteet eivät juuri muutu. Tästä näkökulmasta HOPS-projektinkin voi tulkita eräänlaiseksi "segregointi-venttiiliksi": kun koulu ei onnistu muutaman oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa, perustetaan projekti, esimerkiksi HOPS -projekti. Projekti hoitaa ko. oppilaiden vaatiman koulun muutostarpeen ja koululle ei tule tarvetta miettiä, miten projektiin kuuluvan neljän oppilaan yksilöllisyys parhaiten kohdattaisiin heterogeenisessä opetusryhmässä. Myös HOPS-projektissa on taustalla kaksoisjärjestelmä-ajattelun

mukainen erityisiksi leimattujen oppilaiden opetuksen yksilöllistäminen (ks. Stainback ym. 1989, 24).

HOPS-projektin ideointi alkoi koulun henkilökunnan kokouksessa yhtenä kevätlukukautena 1990-luvun puolivälissä. Syynä kokeilun ideointiin oli muutama oppilaat, joiden koulumenestys oli huono. Heillä oli luvattomia poissaoloja ja he häiritsivät oppitunneilla. Opettajat perustivat projektin syyslukukauden alussa koulun johtokunnan tuella. Koululta oli johtokunnan kokouksessa edustusto, ja kokouksessa päätettiin, *ett jotain tällasta pajakoulu-tyyppistä systeemiä lähetään kehitteleen.*

Projektissa neljä oppilasta *tekee (...) työvaltasta peruskoulua.* Koulussa oli kolme oppilasta, jotka *lintsasivat niin paljon, että opettajat ei pystynyt antamaan niille numeroita: ei kerta kaikkiaan ollu näytön näyttöä.* Neljäs poika tuli koulun pienluokalta. Hän *ei tykkää koulusta, mutta on hyvä työmies,* joten hän sopi ryhmään hyvin.

Kevätlukukaudella opettajat yrittivät saada nämä kolme yleisopetuksen poikaa tenttimään ja suorittamaan jonkinlaisen näytön, *että voi vitosen antaa, mutta pojat juoksenteli karkuun eivätkä tulleet opettajan kanssa keskustelemaan.* Kun oppilailla oli nelonen jo joulutodistuksessa, niin opettajilla ei ollut muuta mahdollisuutta kuin olla päästämättä heitä läpi. Opettajat sopivat oppilaiden vanhempien kanssa, että oppilaat käyvät yhdeksännen luokan uudelleen: *oishan me voitu ne vitokset voitu vääntää, mut vanhemmatki oli sitä mieltä, että ei turhasta anneta.*

Vanhemmat ovat olleet tiiviisti mukana projektin suunnittelussa. HOPS-ryhmä oli pakko perustaa, jotta pojat kävisivät koulua. Vaikeuksia on, mutta kokeilun tavoitteet näyttävät toteutuvan.

Ja me oltiin pakon edessä. Ne ei tulleet kouluun syksyllä, meidän piti jotain kehitellä niille. (...) ...kertakaikkiaan eihän niitä väkisin voinu sinne raahata. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

(...) Ja syksyllä, kun tilanne oli otollinen, kun kolmea kaveria ei näkyne juuri ollenkaan koulussa, niin aateltiin, että "no näitten poikien kohdalle tarjotaan tämmöstä toisenlaista mallia. Ja se malli niin kun...tai ne ideat (...) kauheen nopeasti pantiin yhteen ja (...) aloitettiin heti ja (...) kutsuttiin koolle näitten oppilaitten vanhemmat. Ja kaikki oli paikalla ja oppilaat oli ite paikalla ja opot, erityisopettajat ja rehtorit oli paikalla. Ja sovittiin yhdessä, että pojat hankkii itselleen työpaikan. He (...) kolme päivää viikossa ovat työpaikassa (...) harjoittelemassa (...) ja sitten kahtena päivänä he käy koulua. (...) ...periodettain (...) tentitään ne nelosaineet (...) ja sitten käydään niitä aineita läpi, josta haluaa korottaa arvosanan. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Mut tämän kautta me [saatiin ne käymään koulua] (...), ne oli ite mukana nimittäin suunnittelemassa sitä ja sitoutuivat ja allekirjoittivat paperin, [jossa] anottiin siihen HOPS-ryhmään pääsemistä. (...) Työpaikat haettiin siis ihan käsityönä sillä tavoin ja työpaikat on ollu joustavia. Ei se (...) sanotaan niinku sataprosenttisen hienosti mee koko ajan, et välillä tökkii pahastikin, mut että työpaikat on olleet joustavia ja tässä suhteessa on koulukin (...) pyrkiny olemaan joustava. Kyl ne päästökirjan saa. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Projektista vastaa oppilashuoltoryhmä. Pääasialliset toteuttajat ovat erityisopettaja, rehtori ja kuraattori. Päävastuu kokeilusta on erityisopettajalla. Rehtori hoitaa kokeiluun liittyvät hallinnolliset asiat ja erityisopettaja ja kuraattori

käytännön toteutuksen. Erityisopettaja hoitaa kouluopetuksen ja kuraattori *kansalaiskasvatus* -luonteisesti kouluopetuksen ulkopuolelle jäävät toiminnot.

Erityisopettajan vastuulla projektissa on peruskouluaineiden opettaminen. Koulujaksolla oppilaat tenttivät aineita, joista he edellisenä keväänä saivat *nelosen*. Oppilaat ovat syksyn aikana lähes suorittaneet peruskoulun, *ne on nostanu ne neloset*. Nyt oppilaat yrittävät nostaa muidenkin aineiden arvosanoja. Erityisopettaja pyrkii opettamaan toiminnallisesti ja oppilaskeskeisesti. Esimerkiksi englannin opiskelussa on melko vähän kieliopin opiskelua; *on käyty mopon sanastoa läpi*. Hän on pyrkinyt järjestämään opiskelua melko paljon poikien mieltymysten mukaan. Perusasioiden kertaaminen on keskeistä.

Erityisopettaja on järjestänyt HOPS-aikataulunsa niin, että hän on koululla maanantaina ja tiistaina. Näinä päivinä hän opettaa pelkästään näitä poikia 4-7 tuntia. Kokeilu on ollut *aika rankka muutos* erityisopettajalle, vaikka hän pitääkin projektia hyvänä ajatuksena.

Toisaalta on kiva, kun on samat oppilaat (...), jotka on koko ajan näpeissä. Mutta toisaalta, kun tää ryhmä ruokkii jo ite (...) semmosta tietynlaista rajua käyttäytymistä, niin se on raskastakin. Ja (...) tähän porukkaanhan tuli yks poika vielä pienluokalta, entiseltä tarkkikselta (...). Mutta oon ehdottomasti sitä mieltä, että tähän suuntaan erityisopetusta ja koulua on kehiteltävä - tämmöseen pajatyypiseen tekemällä oppimiseen. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Projekti on rankka myös siksi, että resurssit eivät riitä varsinkaan silloin, kun erityisopettajalle tulee muitakin oppilaita.

(...) ...resursseja tarviis lisää, koska tässä on se ongelma, että tänne nää perinteiset (...) erityisoppilaat sitten kanssa tunkee tänne tunnille. Ja syksyllä oli jopa 8-9 oppilasta, (...) se oli kun putkan pitoa, että se ei ollu enää opetusta. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Perinteisillä oppilailla erityisopettaja tarkoittaa mm. oppilaita, jotka on kielistä vapautettuja tai maahanmuuttajaoppilaita, jotka ovat ruotsin kielestä vapautettuja. Nämä oppilaat eivät voi osallistua tavalliselle oppitunnille.

Resurssien puute ilmenee myös siten, että projektissa opettaminen on paljon erityisopettajan vastuulla. Rehtori ja apulaisrehtori ovat tukeneet erityisopettajaa. Tuki on ollut enemmän henkistä, mutta myös opetusjärjestelyjen hoitamiseen liittyvää. Opettajat antavat myös henkistä tukea: *saan kyllä (...) ymmärtäjiä ja tukijoita, mutta kun ei se aina auta, kun pitäs saaha konkreettista apua sinne luokkaan*. Jotkut aineenopettajat ovat kyllä antaneet materiaalista tukea, esimerkiksi englannin opettaja on luvannut lainata kielen opiskeluun ääninauhuja: *siinä mielessä ovat auttaneet, mutta suurin osa kyllä säälii, että on kohtuuton urakka*. Tulkitsen erityisopettajan *kuormittumisen* merkiksi, paitsi vaativan työn rasittavuudeta, myös vuorovaikutusrakenteeltaan individualistisen Vuorelan yhteistoiminnallisuuden puutteesta ja siihen liittyen merkiksi kouluorganisaatiolle tyypillisestä löyhästä sidosteisuudesta (ks. Weick 1976, Johnson & Johnson 1989). Erityisopettaja jää yksin, koska työntekijöiden toimenkuvat ovat eriytyneet autonomisiksi toisistaan eikä yhteistoiminnallisuus ole vakiintunut.

Erityisluokanopettaja on ollut apuna hetkittäin. Yhteen aikaan, kun erityisopettajalla oli selvittelyssä erittäin vaativia oppilastapauksia, *näitä insesti-*

tyyppejä, pienluokan opettaja otti HOPS-oppilaat omaan luokkaansa. Lisäksi ujut tytöt, joilla on matemaattisia oppimisvaikeuksia *ei sopinu mitenkään näitten levottomien poikien kans samaan sarjaan*. Tätä tilannetta on koulussa yritetty tukea mm. erityisopettajan ja erityisluokanopettajan yhteistyöllä. Erityisopettaja ja erityisluokanopettaja ovat keskenään puhuneet, että tuntuu kuin erityisopettajan huone on nykyisin *toinen pienluokka*, koska siellä on niin monta vaativaa erityisoppilasta. Tätä voi tulkita siten, että yleisopetuksen paineiden oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa tullessa yhä kovemmiksi, syntyy kouluun "segregaatio-venttiilejä" auttamaan yleisopetuksen "paineensäätelystä" sekä auttamaan yleisopetuksen muutostarpeen lievittämisessä (ks. Meyer & Rowan 1977, 1978).

Kuraattori käy projektilaisten kanssa tutustumassa erilaisiin työpaikkoihin ja palvelulaitoksiin.

(...) ...tehtiin poikien kanssa listaa siitä, että [mihin paikkoihin] meidän pitäis tutustua, jotta niistä ois [pojille] hyötyä. (...) ...Ykstoista me saatiin niitä paikkoja, mihin ne haluais tutustua: sosiaalitoimisto, työvoimatoimisto, tehtaissa käydä, muutamassa tehtaassa, (...) autokatsastus, tän tyylisiä, ihan tommosia. Ne sano, että ei he ymmärrä vielä mistään mitään, että käyään kaikki kattomassa sitten. [Esim. nuorisoverstaskäynnillä] (...) me ei läpi kävellä, me varataan neljä tuntia, iltapäivä siihen. Me istutaan ja kysellään ja ei kävellä läpi. (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

Projekti on helpottanut oppilaiden ei-toivottuun käyttämiseen liittyvien ongelmien hallintaa. Kun koulun henkilökunta on tunnustanut, että se ei enää pärjää entisillä *konsteilla*, esimerkiksi jälki-istunnoilla, on koulun toimintaan tullut joustoa. Koulu etsii uusia ratkaisuja ja yrittää olla henkilökohtaisemmassa kontaktissa *vaikeisiin oppilaisiin*, mistä projekti on yksi esimerkki.

(...) ...nyt se helpotus on tullu näillä HOPSeilla elikä me saahaan ne vaikeimmat kerättyä pois ja tehään niille erityisohjelma. Ne ei [nyt] häiritse luokkaa (...) ja tuota joten kuten käy koulussa, kaks päivää koulussa, kolme päivää töissä. (...) (Oppilashuoltohenkilöstön haastattelu)

6.3.4 Oppilaiden mielipiteitä opetusryhmästä pois siirtämisestä

Oppilaiden kertomusten mukaan on yleistä, että ongelmien ratkaisu siirretään tässä-ja-nyt -ratkaisun sijasta jollekin tilanteen ulkopuoliselle henkilölle, esimerkiksi rehtorille, apulaisrehtorille, luokanvalvojalle, erityisopettajalle ja/tai kuraattorille. Esimerkiksi oppituntia häiritsevä oppilas poistetaan luokasta toiselle, vapaana olevalle opettajalle. Oppilas on myös joskus siirretty toiseen ryhmään ja joskus on kokonainen häiritsevä luokka *hajoitettu* työrauhan palauttamiseksi. Joskus on oppilas, jolla on paljon luvattomia poissaoloja, siirretty toiseen kouluun. On myös mahdollista erottaa oppilas koulusta määrääjäksi, mutta pysyvästi ei Vuorelasta ole erotettu yhtään oppilasta.

(...) ...onhan meillä tietty tarkkailu luokka [sic] ja yksi "huligaani" "pääsi" parin viikon lomalle kun se riehu liikaa... (kahdeksaluokkalaisen tytön S802 avovastaus)

Jotkut oppilaat ehdottavat oppituntia häiritsevien ja välitunnilla häiritsevien oppilaiden sijoittamista pois yleisopetuksesta.

(...) Jos mikään muu ei auta, niin voitaisiin ne ainaiset häiriköt potkia koulusta pois, jotta muut saisivat opiskella rauhassa. (yhdeksäsluokkalaisten pojan S901 avovastaus)

(...) Opettajan tulisi laittaa hänet johonkin "erityispaikkaan": jossa olisi muitakin tämän alan harjoittajia (koska eivät pysty vaihtamaan häntä) (yhdeksäsluokkalaisten tytön S913 kertomus oppituntia häiritsevistä pojasta)

Eräs koulumme poika on niin lapsellinen, että ei yhtä välituntia voi olla rauhassa. Joko lentää kengät tai ruokalasta haetut ruoat tai ihmiset... Tämä oppilas häiritsee muita jokainen tunti ja välitunti. Mielestäni oppilaan voisi siirtää muualle kouluun. (kahdeksäsluokkalaisten tytön S797 kertomus)

Oppilaat ehdottavat mm. luokan vaihtoa, koulun vaihtoa, häiritsevien oppilaiden siirtämistä koulun ESY-luokalle eli *tarkkikselle*, ESY-luokan poistamista koulusta ja oman koulun perustamista pahimmille *häirikoille*. Oppilaiden segregatiiviset ehdotukset voi tulkita siten, että ainakin jotkut oppilaat ovat sosiaalistuneet kaksoisjärjestelmä-ajatteluun.

6.4 Niinku Heikinkin kohdalla: Oppilaan reifikaatiodiskurssi oppilashuoltoryhmässä

Ryhmä joskus esineellistää oppilaita. Voisi sanoa, että tällöin ryhmä käsittelee oppilaita enemmän yksikkönä kuin yksilönä. OHR:n voi tulkita tällöin samastavan oppilaan Vuorelassa sosiaalisesti määriteltäviin tyyppityksiin, jolloin oppilas ei ole muuta kuin tietyn tyyppin edustaja (ks. Berger & Luckmann 1994, 106). OHR:n reifikaatiodiskurssia voi myös verrantaa piilo-opetus suunnitelmalliseen ajatukseen siitä, että oppilas ei ole yksilöllisesti ainutlaatuinen, vaan vaihdettavissa (ks. Broady 1989, 112). Seuraavassa kuvailen tätä teemaa kolmen asiakokonaisuuden kautta: (1)kontekstivapaus oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamisen estäjänä, (2)oppilaan suosiminen passiivisena objektina ja (3)oppilas hallinnollisena yksikkönä.

6.4.1 Kontekstivapaus estämässä yksilöllisyyden huomioon ottamista

Oppilaan käsittelemiseen yksikkönä liittyy se, että tällöin OHR käsittelee ongelmatapauksia kontekstivapaasti eikä siten, että se pohtisi kutakin ongelmatilannetta ainutkertaisena, yksilöllisenä tapahtumana. Kontekstivapaus ehkäisee oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista ja houkuttelee ryhmän rutiiniratkaisuihin. Oppilasasioiden käsittelyyn liittyy paljon kontekstivapautta eli ei oteta oppilaan tilannetta kokonaisuutena eikä oppilaan tilanteesta aina ole tarpeeksi tietoa.

Oppilasta koskevan tietopohjan puutteet. Ongelmatapauksen kontekstista ei ryhmässä useinkaan ole tarpeeksi tietoa. Ryhmä käyttää tasaisesti keskustelussa ilmauksia, jotka viestivät siitä, että käsiteltävän oppilastapauksen tietopohja ryhmässä ei ole laaja. Esimerkiksi sanat *ilmeisesti*, *kuulemma*, *kai*, *varmaankin* ja monet muut tietopohjan epävarmuudesta kielivät sanat esiintyvät hyvin tiheästi

ryhmäläisten puheissa. Jos pitäisi tietoa varmana, ryhmäläinen tuskin silloin käyttäisi em. kaltaisia sanoja, vaan esittäisi asiat vakuuttavammin faktoina. Oppilastapausten käsittely perustuu siten liiaksi riittämättömään tietopohjaan, kuulopuheisiin ja mielikuviin eikä faktoihin.

Esalla on vaikeuksia ESY-luokassa, koska häntä epäillään kiusattavan. ESY-opettaja epäilee, että kiusaajat ovat oppilaita, jotka käyvät kunnan keskustassa olevaa ESY-koulua. Muutaman puheenvuoron jälkeen kuraattori muistelee, että kiusaamisjuttu olisi laajempikin kuin vain Esaa koskeva. Apulaisrehtori kertoo kuulleen, että ESY-pojat ovat mukiloineet oppilaita koulumatkallakin ja jatkaa, että yhdellä ESY-luokan pojalla on kuulemma, yhden miesopettajan kertoman mukaan, nähty teräse koulussa mukana. Apulaisrehtori epäilee, että ko. poika piilotti teräseen ennen kuin ESY-opettaja kerkesi puhuttelemaan poikaa. ESY-opettaja vastaa, että eihän kyseinen miesopettajakaan ole varma, että pojalla ollut esine olisi ollut teräse.

ESY-OPETTAJA Mara: (...) Ja ne [kiusaajat] kai on täältä sellasia (p) oppilaita, jotka kulkevat [kunnan ESY -]pääkoululla.

Kuraattori, ESY-opettaja ja apulaisrehtori keskustelevat asiasta muutaman puheenvuoron ajan.

KURAATTORI Lauri: (...) Niin tää kiusaamisjuttu (p), niin on ollu vähän laajempikin (p), niin mää oon jotain kuullu että jotain muutakin (p) on sitten täällä körmyytetty sitten sen takia?

Apulaisrehtori Ulla: On tai siis sillä tavalla sanotaan että...

ESY-OPETTAJA Mara: Opettajia päälle...

APULAISREHTORI Ulla: Opettajien päälle (p) on käyneet nämä kaverit nyt että täähän on tää Visa, Vipu [=kutsumanimi, AN] on semmonen, joka saa tämmösiä (rykäisee) primitiivireaktioita jo ala-asteella aina silloin tällön ja kyllä (...) sillä on vähän, vähän ehkä sitten tänne [kiusaamistaipumuksen puolelle] siten luettavia. Sitten nää pojat on kuulemma tosiaan, ku sanoit tuosta kerberoksesta (=Maran koulun ulkopuolisista kiusaajista käyttämä nimitys, AN) niin käyttäneet tämmöstä, et ne on mukiloineet (p) tuolla koulumatkoilla ja kiusanneet muita, et sit on vanhemmat ottaneet yhteyttä kouluun.

ESY-OPETTAJA Mara (rauhallisesti, 'mutta ota huomioon että'-tyylillä): Ei ne oo ollu ite (p) asialla

APULAISREHTORI Ulla (hiukan inttävästi): No ehkä eivät oo olleet ite (p), mutta ainakin ovat olleet uhkailemassa. Kyllä nytki kuulemma Vipulla oli tuossa, kukas se oli, se Paavo Heikkinen (=ko. miesopettaja) niin Paavo (p) sano nähneensä, että Vipulla oli joku teräse (p), jonka se ilmeisesti sitte ku sää [Mara] menit puhuttelemaan, niin kerkeskö se pistää sen jonnekkii pois (p). Että niinku tämmöstä puukoilla muita oli uhannut.

ESY-OPETTAJA Mara (rauhallisesti): Joo ei se Paavokaan varma ollu siitä, että se teräse ois ollutkaan (p)...

APULAISREHTORI Ulla (tiukahkosti): No joka tapauksessa joku. (KOKOUS #1)

Joku ryhmäläinen ottaa esille asian faktana, joskin pehmentää sitä esimerkiksi sanoilla *ilmeisesti, kai, kuulemma* ja keskustelussa tämä tieto sitten saattaa osoittautua epätarkaksi. Koska informaatio ei Vuorelassa kulje tarpeeksi hyvin, saattaa tästä seurata, että ryhmä ei saa käyttöönsä tarpeeksi paljon luotettavaa tietoa. Tietojen hataruuden taustalla saattaa olla myös se, että Vuorelassa on yleistä opettamisen ja ei-toivotun käyttäytymisen näkeminen toisensa pois sulkevinä asioina ja opettajalle ei jää oppiaineen opettamisen lisäksi aikaa, energiaa ja motivaatiota paneutua syvemmin työrauhahäiriöihin. Ryhmän keskustelu ei tietopohjan riittämättömyyden vuoksi tarpeeksi pääse faktoihin perustuvan argumentoinnin asteelle. Keskustelu on usein ryhmäläisen omia mielipiteitä puolustavaa retoriikkaa, joka joskus luo itseään toteuttavan ennusteen; joskus epävarmat oletukset muuttuvat keskustelun kuluessa 'totuudeksi'.

Kontekstivapaat kertomukset ja kuvaukset oppilaista. Kontekstivapaudesta kertoo myös se, että OHR käyttää tilannetekijöitä huomioon ottamattomia kertomuksia ja kuvauksia oman näkökantansa tueksi. Ryhmällä on viidenlaisia keinoja käyttää kontekstivapaita kertomuksia ja kuvauksia: (1)kertomus oppilaasta asian vahvistamiseksi, (2)oppilaan historiaan viittaaminen asian vahvistamiseksi, (3)toiseen oppilaaseen viittaaminen asian vahvistamiseksi, (4)oppilaiden vertailu toisiinsa ja (5)oppilaiden luokittelu. Paitsi että kertomukset ja kuvaukset toimivat raskaita asioita käsittelevän kokouksen humoristisina "kevennyksinä", ne vahvistavat ryhmässä itseään toteuttavan ennusteen syntyä: kun asioita kehitellään tiettyyn suuntaan, kehittyvät asiat tiettyyn suuntaan. Seuraavassa kuvaan tarkemmin näitä viittä tapaa.

(1)Usein oppilastapauksen käsittelyssä ryhmäläinen kertoo oppilaasta kertomuksen, joka vahvistaa hänen tai ryhmän kantaa. Kertomus korvaa ryhmäläisen ja ryhmän puutteellisen tietopohjan oppilaan tilanteesta ja auttaa ryhmää toimimaan tiettyyn suuntaan. Ryhmäläinen kertoo kertomuksen, joka ei liity käsiteltävän oppilaan tämänkertaisen tilanteen kontekstiin, vaan auttaa vahvistamaan ryhmän yleistä mielipidettä oppilaasta ilman tarkkaa paneutumista nyt käsiteltävään tilanteeseen. Seppoa pidetään epärehellisenä ja joku kertoo esimerkiksi Sepon epärehellisyydestä. Mikaa pidetään välinpitämättömänä koulunkäyntiä kohtaan ja joku kertoo esimerkin Mikan välinpitämättömyydestä. Samalla tavalla ryhmä toimii myös esimerkiksi Pian valehtelutaipumuksen, Esan uhmakkuuden ja Heikin negatiivisuuden suhteen; ensin ryhmässä esitetään kuva oppilaasta, jota vahvistetaan kertomuksella.

(2)Oppilaan historiaan viittaamisella on sama merkitys. Kun oppilaan tilanteesta ei tiedetä tarpeeksi, osoittaa ryhmäläinen oppilaan menneisyydestä asioita, jotka tukevat ryhmäläisen kantaa ongelman ratkaisutavasta. Kun oppilaan historia on tietynlainen, puoltaa se tiettyä ratkaisua. Visalla on ollut primitiivireaktioita ala-asteella. Sepon tulevan menestymisen yläasteella ennusti jo pojan kuudennen luokan opettaja ala-asteella ja pojan valehtelutaipumuksestakin saatiin tietoa ala-asteelta. Mikolta on turha odottaa paljoa, koska hän on laiminlyönyt koulua niin monta vuotta ja jäänyt ala-asteella luokalleen. Mikkoa ei myöskään kannata sijoittaa toiseen yleisopetuksen kouluun, koska näin on jo kerran tehty ja se sijoitus epäonnistui. Esa on ollut viikonloppuna poliisikuulusteluissa ja ryhmä vahvistaa, että Esalla on ollut ennenkin tällaisia vaikeuksia lain kanssa, mm. polkupyörien varastelua. Oppilaan historiaan viittaaminen vahvistaa tiettyä kuvaa oppilaasta ja tiettyä oppilaan tilanteen ratkaisemiseksi tehtävää toimenpidettä sekä auttaa luomaan itseään toteuttavan ennusteen.

(3)Toiseen oppilaaseen viittaaminen on myös selkeä merkki oppilaan ajattelemisesta enemmän yksikkönä kuin yksilönä. Ryhmä viittaa kontekstivapaasti toiseen oppilaaseen, jolloin yhteisenä nimittäjänä on se, että molemmat ovat oppilaita. Muutoin kahden oppilaan tilanteen kontekstit luonnollisesti ovat huomattavan erilaisia.

Ryhmässä ehdotetaan Mikkoa perheneuvolan tutkimuksiin, jotta tiedettäisiin onko hän vain niin laiska, ettei viitsi tehdä koulussa mitään vai onko hänellä oppimisvaikeuksia.

APULAISREHTORI Ulla: (...) ...että onko (p) tätä koskaan testattu esimerkiks hänen mahdollista mukautumis..mukautumis...

REHTORI Pena: ...Mukautettuun menoa.

APULAISREHTORI Ulla: ...Mukautettua opetusta..opetukseen sopivuutta? (...) Et se ainakin ois yksi (p) semmonen, mikä tässä seiskan vaiheessa vielä periaatteessa..

KURAATTORI Lauri: Sen määhän ainakin muistan, että perheneuvolaan on (p) yritetty näihin testeihin mutta opettajilla (...) oli niin vahvana se käsitys, että kyllä ku hän vaan viittis (p) niin hän osais, se on niin laiska (p), et se ei viitti tehdä mitään.

APULAISREHTORI Ulla (kääntyen katsomaan perheneuvolan edustaja Raisaa): Sittehan (p) se tiedettäs.

KURAATTORI Lauri: Niin

APULAISREHTORI Ulla: Niinku Heikinkin (p) kohdalla. (apulaisrehtori nyökkää ESY-opettajaan päin, tämä: "nii")

(KOKOUS #1)

Yllä ryhmä keskustelelee Mikon tilanteesta ja lopun viittaus Heikkiin kertoo siitä, että Mikon tilannetta selvennetään ja ennustetaan ottamalla Heikin tapaus ohjaamaan ongelmanratkaisua tiettyyn suuntaan. Kokouksissa on runsaasti muitakin toiseen oppilaaseen viittaamisia.

Mikon mahdollisesta siirtymisestä toiseen perusopetusryhmään todetaan, että siirto toiseen ryhmään ei välttämättä auta.

APULAISREHTORI Ulla: (...) Se ei välttämättä kyllä aina auta sitten kuitenkaan, Jutan tilannekin..jossakin (p) määrin parantu mutta ei se sitte kokonaan parantunu. (...)

(KOKOUS #2)

Ryhmä pohtii Esan takaisin siirtoa ESY-luokasta kokonaan yleisopetuksen puolelle ja toteaa mahdollisuudet tulla takaisin heikoiksi. Opettajaedustaja ja rehtori alkavat muistella, että viime vuonna yleisopetukseen takaisin tulleista Pate pysyi loppuun saakka yleisopetuksessa ja Pertti pysyi jonkun aikaa, mutta ei pysynyt loppuun saakka vaikka olikin käyttäytymiseltään hyvä. Leenan tilannetta käsiteltäessä kuraattori Simo viittaa siihen, että esimerkiksi Akseli Vitikaisen tilanne meni nuorisokotisijoituksen jälkeen *alaspäin kuin lehmän häntä*.

Vuorelaan on tulossa osittain mukautettua oppimäärää suorittamaan tyttöoppilas, jonka nimeä ei vielä tiedetä. Ryhmässä käydään keskustelua tytön tulevaisuudesta yleisopetuksessa.

APULAISREHTORI Ulla: Onhan meille tullu aikasemminkin (p) EMUsta mutta siitä oli vähän huonot (p) kokemukset siitä.

REHTORI Pena: Niin oli. Ja hän palas takasi.

APULAISREHTORI Ulla: Palas takasi...joo. Kynnys oli liian korkea.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (ihmetellen): Mitenkähän nyt tuolla nyt sitte..

REHTORI Pena: Tässä on ilmeisesti (p) semmonen, että sillä on kuitenkin sellasta yleislahjakkuutta sillä kaverilla riittävästi (p).

(KOKOUS #5)

Ryhmä ei aina mene oppilaan tilanteeseen syvälle, vaan "ottaa vauhtia" historiasista. Ryhmä yrittää muistelemalla aiempia oppilastapauksia helpottaa ratkaisujen ennustettavuutta ja tehdä hyvän päätöksen. Ryhmä ei perusta päätöksiään niinkään oppilaan yksilölliseen tilanteeseen liittyviin yksityiskohtaisiin tietoihin.

(4)Myös oppilaiden vertailu toisiinsa kertoo kontekstivapaudesta ja puutteellisesta yksilöllisyyden huomioon otosta. Ryhmä vertailee oppilaita esimerkiksi siinä, miten oppilas on ollut öitä kotonaan, miten paljon oppilaalla on luvattomia poissaoloja tai minkälainen oppilaalla on joku piirre. Vertailu kertoo siitä, että oppilaan tilannetta yritetään ymmärtää yhden tai muutaman seikan avulla toisen oppilaan tilanteen kautta eikä pyrkimällä saamaan mahdollisimman paljon tietoa käsittelyn kohteena olevasta oppilaasta. Oppilasta ei tällöin arvioida

suhteutettuna hänen omaan tilanteeseensa, vaan toisten oppilaiden tilanteisiin suhteutettuna. Arvioinnissa voi ajatella heijastuvan normaalijakauma -ajattelun; ryhmä haluaa tietää, missä kohti normaalijakaumaa oppilas on verrattuna muihin oppilaisiin.

(5)Oppilaiden luokittelua ryhmässä on paljon. Joku ryhmän jäsen antaa keskustelussa oppilaalle tietyn leiman, esimerkiksi *pinnarityttö, riskioppilas, meijän vaikeet, meijän tunnetut, lastenpsykiatrinen tapaus, potentiaalinen pienluokan oppilas*. Leima luokittelee oppilaan ryhmän jäsenten mielissä johonkin oppilastyyppiin. Oppilas leimataan ryhmässä tietyn ryhmän edustajaksi, stereotyyppiaksi, ja leimaamisen perusteella OHR:n jäsen voi ko. ryhmään liittämiensä ennakkokäsitysten mukaisesti osallistua ongelmanratkaisukeskusteluun. Siitä, mikä on leiman sisältö ja mihin tyyppiin oppilas luokitellaan, ei ole ryhmässä yksimielisyyttä eikä ryhmä keskustele siitä. Leima antaa kullekin ryhmän jäsenelle omanlaisen kuvan oppilaasta eikä leiman käyttö juurikaan edistä oppilaan tilanteen ymmärtämistä. Sen sijaan leiman käyttö auttaa ryhmää ongelmanratkaisussa; kun oppilaaseen tunnistettu johonkin luokkaan kuuluvaksi, on ryhmällä jotakin johon tarttua pohtiessaan ratkaisukeinoja. Tämän voi tulkita yhdeksi kaksoisjärjestelmäajattelun piirteeksi: "palvelujen saatavuus kytkeytyy oppilaan luokitteluun (Stainback ym. 1989, 24)".

Leima vahvistanee rutiiniratkaisuja ainakin kahdella tavalla. Ensiksikin, jos oppilaan yksilöllisen tilanteen kuvaaminen jää pinnalliseksi, ei ryhmällä ole tarpeeksi tietoa oppilaasta, jotta se voisi "räätälöidä" juuri tälle oppilaalle sopivan ratkaisun. Leimaaminen tuo ryhmään mielikuvatietoa, johon tarttua ongelmanratkaisemiseksi. Toiseksi, luokitteluun perustuva kontekstivapaa viittaus oppilaan tilanteeseen antaa OHR:lle mahdollisuuden soveltaa rutiiniratkaisua, koska ryhmässä tietynlaisilla termeillä keskustelu oppilaasta luokitteluineen johtaa tietynlaiseen ongelmanratkaisuun. Tavallisesti tämä rutiiniratkaisu on oppilaaseen kohdistuvan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin lisääminen jollain tavalla. Ryhmä siis tällä tavoin luo ja ylläpitää vuorovaikutuksessaan pääosin kielen avulla tietynlaisia luokitteluja ja tietynlaisia toimenpiteitä niiden pohjalta (ks. Berger & Luckmann 1994).

6.4.2 Oppilaan suosiminen passiivisena objektina

Ryhmä ei useinkaan suosi oppilasta ongelmanratkaisussa mukana olevana aktiivisena subjektina. Tämä heijastaa laajemminkin suomalaisen koulun kulttuuriin kuuluvaa oppilaan objektiutta (ks. esim. Kääriäinen ym. 1997, 184-240). Ryhmä suosii enemmän passiivisen objektin asemassa olevaa oppilasta. Keskustelussa käsitellään tällöin oppilasta toimenpiteiden kohteena, objektina. OHR kokee tehtävänä olevan yksilötason ongelmien selvittämisen. Oppilaasta keskustellessaan ryhmä ei aina pidä hyveenä sitä, että oppilas on aktiivinen toimija. Esimerkiksi voimakastahtoisuus, vastuun ottamishalu ja aloitteisuus eivät tietyissä tilanteissa ryhmän mielestä ole hyveitä. Vuorelan ongelmanratkaisu on suurelta osin opettajakeskeistä ja autoritaarista sosiaalista kontrollia painottavaa, joten oppilaan toiminnan aktiivisena subjektina voi tulkita "sotkevan" sekä oppitunnin että välituntien opettajakeskeisyyttä ja autoritaarista sosiaalista kontrollia. Seuraavassa esimerkki oppilaiden aloitteisuudesta, johon ryhmä suhtautuu kielteisesti.

Pinnaritytöt ja heidän äitinsä ovat tulossa koululle palaveriin, johon Kaisan luokanvalvoja pyytää myös OHR:n jäseniä tulemaan. Luokanvalvoja kertoo, miten tytöt olivat halunneet vaikuttaa palaverin sisältöön.

KAISAN LUOKANVALVOJA Mirja: Se oli niiden tärkein kysymys, et ketä (p) sinne tulee ja sitte ne oli niinku vaatimassa (p), et Heikkinen (p) (= miesopettaja, jonka kanssa tytöillä on erimielisyyksiä, AN) täytyy tulla ja rehtori (nyökkää rehtoriin päin, rehtori: "joo") ja tuota niin, et sillai niinku ite määrittelemässä (korostaa sanojaan karate-asentoisella kädellä ilmaa hillitysti halkoen) niitä ehtoja (p) jo et mitä siellä tehhään, (erityisopettaja nyökkäilee ja hymyilee apulaisrehtoriin päin). Et ne on hyvin semmosia topakoita (p) koko porukka. (korostaa viimeisiä sanoja päin nyökkäyksillä ja lopuksi naurahtaa sanoessaan "koko porukka". (Apulaisrehtori nyökkää, opettajaedustaja naurahtaa, rehtori hymähtää päivittelevästi) (KOKOUS #4)

Yllä olevan voi tulkita kuvastavan Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin yhtä olennaista piirrettä: ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan ei haluta olevan liian aktiivinen omien asioidensa ajaja, vaan mieluummin tarpeeksi paljon koulun aikuisten toimenpiteiden passiivinen kohde.

Oppilaan näkeminen objektina, toiminnan kohteena, ja tästä kumpuava esineellistäminen näkyy joskus ryhmän puhettavassa. Oppilaita ryhmänä kutsutaan sanalla *ne*.

ESY-luokan pojat ovat rikkoneet aulassa liikkumisen sääntöjä. Kokouksessa #1 ryhmä päätti, että pojille muistutetaan aulassa liikkumisen säännöistä. Nyt kokouksessa #2 tuota päätöstä tarkistetaan. ESY-opettaja ja apulaisrehtori toteavat että tilanne on parantunut, mutta vieläkin olisi pojilla parantamisen varaa. Opettajaedustaja näkee tilanteen myönteisesti.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Mutta ei ne oo ryntäilly (p) sillä tavalla, että kyllä se ihan selvästi on...havaittavissa kyllä. (Apulaisrehtori ja rehtori myöntelevät)

KURAAATTORI Lauri: Eli puhe on mennä perille (p) ainakin. (KOKOUS #2)

Oppilaan tai oppilasjoukon mielipide otetaan ryhmässä puheeksi silloin tällöin. Tavallisesti otetaan oppilaan mielipide esille, kun halutaan tietää, mitä mieltä hän on ollut häneen kohdistetusta toimenpiteestä tai hänelle suunnitellusta toimenpiteestä. Toinen syy oppilaan mielipiteen esille ottamiseen ryhmässä on se, että joku ryhmäläinen haluaa kuulla, mitä oppilas itse pitää syynä käyttökseen. Kolmas tapa puhua oppilaiden mielipiteistä on käydä läpi oppilaskyselyn tuloksia. Esimerkkinä levoton 9e-luokka, jossa on tehty oppilaskysely oppituntia häiritsevistä oppilaista ja ryhmässä käydään läpi tietoja siitä, ketkä oppilaista tunnustivat itse olevansa *häirikköjä* ja ketkä oppilaiden mielestä ovat *häirikköjä*. Neljäs syy ottaa ryhmässä oppilaan mielipide esille on se, että oppilaan tapausta käsiteltäessä kerrotaan, miten oppilaan koulunkäynti hänen omasta mielestään sujuu. OHR ei ota oppilaan mielipidettä huomioon kovin syvällisesti. On tavallista, että ryhmä ei tuo esille tietoa siitä, mitä oppilas itse haluaisi muutettavan tilanteen kehittämiseksi parempaan suuntaan.

6.4.3 Oppilas hallinnollisena yksikkönä

Oppilaan käsittämiseen yksiköksi kuuluu osana oppilaan käsitteleminen hallinnollisena yksikkönä. Yksi oppilas on tässä keskustelutavassa yksi *paikka* jossain yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä. OHR:ssä esimerkiksi pohditaan, montako paikkaa koulun ESY-luokassa tai kunnan EMU-koulussa on vapaana.

Keskustelua vapaana olevista paikoista kuvaan tarkemmin luvussa 6.5.3. Ryhmä pohtii myös, onko oppilas kirjoilla yleisopetuksessa vai ESY tai EMU -opetuksessa. Paikka ja kirjoilla oleminen kertovat siitä, että ryhmä pitää opetuksen ja oppimisen paikkaa tärkeänä. Tietyntylaisille oppilaille on tietynlainen paikka, sillä yhdessä paikassa eli yleisopetuksessa ei voida näitä oppilaita tarpeeksi hyvin opettaa. Tässä näkyy selkeästi kaksoisjärjestelmä-logiikka. On kuitenkin muistettava, että Vuorelassa oppilaita opetetaan pääasiassa yleisopetuksessa ja vain pieni, vaativimmaksi koettu osa oppilaita siirretään pois yleisopetuksen opetusryhmästä.

Joskus ryhmä puhuu oppilaasta puolikkaana. Esimerkiksi ESY -luokalla on 5 ½ oppilasta, koska Esa on siellä vain osa-aikaisesti integroituna. Oppilaatkin osaavat laskea ESY-luokan paikkatilannetta.

Esa ehdotetaan koulun ESY -luokalle. Luokan paikkatilannetta selvitetään.

OPINTO-OHJAAJA Eero: Montas sulla nyt on siellä?

ESY-OPETTAJA Mara: Viis ja puoli..puolikkaaks kai sen Esan (p) voi laskea.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (vakavana, mutta humoristisesti): Nehän ois tulossa seiska e:stä kuule sulle. Niin, ne laskee jo, että siellä on viis paikkaa vapaana. He vois kaikki (p) niinku tulla sulle.

ESY-OPETTAJA Mara: Seiska e:kö?

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Niin.

ESY-OPETTAJA Mara: Niinkö sieltä ois tulossa.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: Niin ne olis kuule riemumielin (p) tulossa sulle. (KOKOUS #3)

Ainakin jotkut oppilaita ovat siten sosiaalistuneet hallinnolliseen siirtomenetelykielenkäyttöön.

Oppilaan käsittely hallinnollisena yksikkönä tulee selkeästi esille Vuorelan ja kunnan ESY-koulun joustavassa siirtomenetelyssä. Oppilaat ovat olleet Vuorelassa kirjoilla, mutta samalla käyneet kunnan ESY-koulua. ESY-luokalle sijoittaminen vaatii yleensä opettajan lausunnon, oppilaan psykologisen tutkimisen ja vanhempien suostumuksen. Vuorelan yläasteella ei kuitenkaan aina käytetä tätä virallista tietä, vaan oppilas voi virallisesti olla yleisopetuksen kirjoissa, mutta silti käydä ESY-koulua tai -luokkaa.

REHTORI Pena: Mut me..me kato kuitenkin sitte aina kirjataan tiettyjä oppilaita tarkkikseen. Tosin nyt on se (p) homma, ku on tuo sopeutumattomien koulu lakkautettu lähestulkoon, että me ei niitä ehkä virallisesti siirretä sitte, muuta ku muutamia tapauksia. Siellä on nytki vaan pari oppilasta muistaakseni kirjoilla (p) siellä, loput (p) on meillä (p) kirjoilla. Se on aika joustava (p, heilauttaa kättään rennosti kuvaillen joustavuutta) nyt tuo käytäntö nykyään (p). (KOKOUS #5)

Epäviralliseen ESY-siirtoon ei tarvita kuin vanhempien suostumus. Tämä käytäntö mahdollistaa oppilaan siirron erityisopetukseen ilman, että Vuorelan henkilökunnan täytyy käynnistää aikaa vievä, hallinnollisesti joustamaton siirtoprosessi. Koulu siis vähentää byrokraattisuuttaan ja lisää joustavuutta panna päätökset nopeasti käytäntöön, mitä voi pitää myönteisenä asiana. Usein OHR:llä on oppilaan tilanteesta dokumentoitua tietoa, joka helpottaa oppilaan nopean siirron toteutumista. Toisaalta voi pohtia, onko oppilas tällöin hallinnollinen yksikkö, jonka voi tällä tavalla käsitellä vähemmän yksilöllisesti, koska hänen tilanteeseensa ei epävirallisessa siirtoprosessissa tarvitse paneutua läheskään yhtä syvällisesti kuin virallisessa siirtoprosessissa.

Vuorelan säännöt eivät ole samat ESY-luokalle ja yleisopetuksen oppilaille. OHR:ssä hallinnollinen raja yleis- ja erityisopetuksen välillä tulee joskus merkityksellisemmäksi kuin se, että ESY-luokka ja yleisopetus toimivat samoissa tiloissa. Ryhmä esimerkiksi neuvottelee siitä, pitääkö oppilaan noudattaa yleisopetuksen tupakointi- ja jälki-istuntosääntöjä, koska hän on osa-aikaisesti ESY-luokalla. Rehtorin mielestä säännöt ovat tällaiselle oppilaalle samat kuin muillekin yleisopetuksen oppilaille, koska oppilas on Vuorelan *kirjoissa*.

Hallinnollinen koulupiirijakokin tulee esiin. Esimerkiksi oppilaan asioita käsitellessä yksi ryhmäläinen humoristisesti toteaa, että hänen mielestään kyseisen oppilaan asiat ei edes kuuluisi Vuorelan koululle, koska oppilas asuu toisen koulupiirin alueella. Tuntijako ja ei-toivottu käyttäytyminen liittyvät joskus yhteen. Esimerkiksi rehtori kysyy, onko oppilaan tilanteessa ESY-opettajan mielestä painetta siihen suuntaan, että jotkut muutkin aineenopettajat lähettäisivät ko. oppilaan ESY-opettajalle, mikä merkitsisi sitä, että ESY-opettajalle tulisi oppilaan kohdalla enemmän kuin 8+1 tuntia viikossa.

Hallinnollisuus liittyy myös kunnan koulutuspolitiikan taloudellisuuteen. Oppilaan sijoituksen taloudellisuutta pohtiessa unohtuu joskus oppilaan tilanne taustalle. Esimerkiksi osa ryhmäläisistä pohtii oppilaan koulukotisijoitusta epävirallisessa keskustelussa ja toteaa, että oppilaan sijoittamisessa koulukotiin ei säästä mitään; *se mitä annettas koululle (p), meneekin sosiaalihuollolle*. Oppilaan sijoituksen jatkaminen maksaa kunnalle liikaa. Oppilas on keskustelussa hallinnollinen yksikkö.

6.5 Onko hän ollenkaan meidän koulun oppilas?: Segregoivan ongelmanratkaisun diskurssi oppilashuoltoryhmässä

Koulutusjärjestelmän kaksoisjärjestelmä-ajattelun logiikan mukaisesti myös OHR:ssä on paljon keskustelua oppilaan segregoinnista eli siirtämisestä yleisopetuksen opetusryhmän ulkopuolelle. Segregaatiomuotoja koulun sisällä ovat erityisopettajan luo lähettäminen, kuraattorin luo lähettäminen, jälki-istunnot, toiseen opetusryhmään siirtäminen, oppitunnilta poistaminen ja Vuorelan ESY-luokkaan siirtäminen. Yksi keskeinen keskustelun aihe on oppilaan saaminen tutkimuksiin, jotta siirtäminen opetusryhmän ulkopuolelle tulisi mahdolliseksi. Oppilaan tutkimisesta ja testaamisesta koulun ulkopuolella puhutaan ryhmässä paljon. Ryhmä ehdottaa oppilaan testaamista ja tutkimista perheneuvolassa, nuorisopsykiatrian poliklinikalla, lastenpsykiatrisella osastolla ja sosiaaliasemalla (sosiaaliasema mainitaan vain tutkimus-, ei testaamispaikkana). Ulkopuolisina segregatiomuotoina OHR pohtii oppilaan siirtämistä kunnan toiseen yleisopetuksen kouluun, yleisopetuksen kouluun toisessa kunnassa, kunnan ESY-kouluun, kunnan EMU-kouluun, lastenpsykiatriseen hoitolaitokseen, nuorisokotiin ja koulukotiin.

Oppilaan sijoittamisesta pois opetusryhmästään keskustellaan ryhmässä melko paljon. Yksi tapa on viitata siihen, että oppilaalle on löydyttävä muunlainen oppimisympäristö kuin tavallinen opetusryhmä.

Sepon luokanvalvoja kertoo, mitä hän on keskustellut Sepon äidin kanssa pojan sopeutumisesta kouluun.

LUOKANVALVOJA Reino: (...) En tosiaan, en tiedä mikä sopis tosiaan pienluokalle, mutta mä oon sitä sanonu kyllä ihan (p) suoraan, että hän..hän ei tänne selvästi mahu (apulaisrehtori hymisee myöntävästi ja nyökkää luokanvalvojaan päin). Hän ei täällä sopeudu kyllä, jotakin nyt on ihan (p) muuta löydettävää (...). (KOKOUS #2)

Luokanvalvoja Mirja toteaa Kaisaa koskevan pitkän keskustelun loppupuolella:
LUOKANVALVOJA Mirja: (...) Nii, määhän tähän sanosin vaan, että mitä mä oon miettiny (p), että miten sitä tilannetta vois korjata. Et mun (p) mielestä hänet pitäis niinku saada siitä ryhmästä muualle vähintään (p). (KOKOUS #4)

Lainauksien voi tulkita heijastavan kaksoisjärjestelmän perusajatusta; oppilaan täytyy sopia yleisopetukseen tai hänen siirretään pois yleisopetuksesta (Stainback ym. 1989, 24).

Esille tulevia opetusryhmästä poistamistapoja ovat ryhmän tai luokan vaihto ja tunnilta poistaminen. Seppo sai vaihtaa ryhmää, koska väitti, että häntä kiusattiin entisessä ryhmässä. Sepon tilannetta luokan vaihto ei ole auttanut. Mikko siirrettiin syksyn alussa poissaolojen vuoksi rauhallisempaan luokkaan, joskaan hän ei viihdy tässä ryhmässä ja haluaa taas vaihtaa luokkaa. Anja ja Tuula riitelevät keskenään koulussa ja ovat itsekin sitä mieltä, että heidät olisi hyvä sijoittaa eri luokkiin. Oppilaan ryhmän tai luokan vaihtoa ryhmä ei tunnu pitävän hyvänä vaihtoehtona, koska se ei ole aiempien kokemusten mukaan auttanut tai vienyt oppilaan tilannetta parempaan suuntaan.

Esa on tunneilta poistattanut yksi opettaja. Esa on tullut tunnille ilman kirjoja ja myöhästellyt ja opettaja on muutaman kerran pannut pojan pois tunnilta. Esan tunneilta poistamisen ympärille ryhmä kehittää humoristisia sutkauksia, mikä osaltaan ilmentää sitä, että luokasta poistaminen on tavallinen asia Vuorelas-
sa.

Apulaisrehtori ja ESY-opettaja mainitsevat, että ESY-luokalla osapäiväisesti oleva Esa ei menesty kovin hyvin ruotsissa ym. oppiaineissa ja apulaisrehtori jatkaa:

APULAISREHTORI Ulla: Ulkonahan se on niissä.

(...)

KURAATTORI Lauri: Ulkona on (p), kun on ollut ulkona paljon.

ESY-OPETTAJA Mara: Niitä tehtäviähän se tekee ja hakee sanastosta vastaukset, että ei se muuhun juuri pysty enää että turhaan sitte..että on se niin monta vuotta ilmeisesti koulua laimin lyönyt..

KURAATTORI Lauri (ESY-opettajan puheen päälle ESY-opettajalle puhuen): Mutta jotenkin tuntuu että siellä sulla siinä ruotsissakin niin oppimista tapahtuu nyt enemmän kuin että hän ois tuossa isossa ryhmässä..

REHTORI Pena: Niin, etenkin oven ulkopuolella. (KOKOUS #2)

Useat opettajat ovat laittaneet Pekan pois tunneiltaan. Apulaisrehtorin mukaan Pekka on *parantanu (p) sillä tavalla, että hän ei ole joutunu ihan niin usein ulos*. Kaisan poistaminen tunnilta on erilaista: yksi opettaja ei ole suostunut ottamaan häntä tunneilleen.

Vuorelassa segregoinnissa on usein kysymys vastuun siirrosta opetustilanteen ulkopuolelle. Siirto voi olla fyysisesti pieni, esimerkiksi oppitunnilta poistaminen luokahuoneen oven ulkopuolelle tai siirto voi olla fyysisesti merkittävämpi, esimerkiksi oppilas siirretään lastenpsykiatriseen sairaalakouluun tai koulukotiin. Vastuun siirron tulkitsen olevan kyseessä silloin, kun ongelmanratkaisutaho,

esimerkiksi OHR, ei käytä koulun sisäisiä resursseja tarkoituksenmukaisesti löytääkseen parhaan mahdollisen ratkaisun. Liitän vastuun siirron siihen, että tilanteen uudelleenmäärittelyssä, reflektiivisyydessä ja yhteistoiminnallisuudessa on Vuorelassa, myös OHR:ssä, puutteellista. Näiden puutteiden vuoksi Vuorela eikä sen OHR pysty käyttämään kaikkia resursseja parhaan mahdollisen ratkaisun löytämiseksi, sillä ko. puutteet rajoittavat ongelmanratkaisumahdollisuuksia. Vastuun siirrossa voi nähdä syy-seuraus-ajattelun piirteitä, jossa vastuu siirretään opetusryhmän ulkopuolisille asiantuntijoille (ks. Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37).

Ryhmä ei juuri pohdi integroivempia ongelmanratkaisutapoja, joissa palvelut tulisivat oppilaan luo heterogeeniseen yleisopetuksen opetusryhmään. Keskustelu koulun sisäisten tukitoimien tarjoamisesta oppilaalle on ryhmässä harvinaista. Integratiiviset ongelmanratkaisutavat rajoittuvat siihen, että oppilasta ei haluta siirtää Vuorelan ESY-luokkaan tai Vuorelan ulkopuolelle, vaan mietitään oppilaan osa-aikaisen tuki- ja erityisopetuksen tarvetta. Kuitenkin tuki- ja erityisopetuksen tarpeen pohtiminen on osa-aikaisen segregaaation pohtimista, koska tuki- ja erityisopetusta antaa Vuorelassa aineenopettaja tai erityisopettaja opetusryhmän ulkopuolella.

Integratiivisten ongelmanratkaisutapojen vähäisen pohtimisen voi tulkita niin, että henkilökunnan puuttelliset tilanteen uudelleenmäärittely, reflektio ja yhteistoiminnallisuus (esim. samanaikaisopetuksen puute), vaikeuttavat integroivaa ongelmanratkaisua. Ryhmä tuntee silloin tällöin itsensä avuttomaksi yritettyään omasta mielestään kaikkensa. Tällöin se ikäänkuin antautuu ja tyytyy rutiiniratkaisuihin. Joskus ryhmä tuntee asiassa (esim. oppilaan perheen asuntoasiat) itsensä ulkopuoliseksi eikä käsittele asiaa lainkaan. Avuttomuuden, antautumisen ja itsensä ulkopuoliseksi kokemisen voi tulkita niin, että ryhmäläiset todellakin tuntevat oman ongelmanratkaisukulttuurin puitteissa tehneensä kaikkensa. Tilanteen uudelleenmäärittely, reflektion ja yhteistoiminnallisuuden sisältävän, toisenlaisen ongelmanratkaisukulttuurin näkökulmasta ajateltuna Vuorela ja sen OHR eivät ole tehneet kaikkeaan, koska se ei juuri uudelleenmäärittele, reflektoi eikä käytä yhteistoiminnallisia ratkaisuja. Vuorelan ja sen OHR:n toiminnassa voi kuitenkin nähdä johdonmukaisen, kaksoisjärjestelmän ja syy-seuraus-ajattelun logiikan mukaisesti toimivan ongelmanratkaisukulttuurin.

6.5.1 Homogeenisen ryhmän vaatimus

Aika ajoin OHR:ssä tulee esiin asenne, että oppilaat, jotka vaativat liikaa yksilöllistä huomioita ottamista, ovat henkilökunnan ja OHR:n näkökulmasta hankalia. Oppilaan *huomion tarve* tai *erikoisasema* saatetaan nähdä ryhmässä kielteisenä. Oppilas, joka tarvitsee, haluaa tai saa yksilöllisempää kohtelua, saattaa saada ryhmässä aikaan kielteisiä tunteita. Ryhmän pohdintoja voi tulkita siten, että opetusryhmien täytyy ryhmän mielestä olla riittävän homogeenisiä, jotta opetus Vuorelassa sujuisi juohevasti.

Esa on osa-aikaisesti integroitu ESY-luokkaan ja opettajaedustaja pohtii Esan tupakointitapausta. Opettajaedustaja kielsi Esaa tupakoimasta aulan oven ulkopuolella, josta jo tuli tupakansavu sisään. Esa suhtautui opettajaedustajan mielestä välinpitämättömästi kieltoon.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: (...) Minä ajattelin, että mitä siinä olisin tehnyt että (...) ihan tuntuu että nyt kun hän on sitten vähän erikoisasemassa niin nyt hän saa tehdä niin kuin hän haluaa...

Pari minuuttia myöhemmin ESY-opettaja palaa Esan erikoisasemaan.

ESY-OPETTAJA Mara: Ja Esassa on tätä, joo, että hän [mielestään] on nyt joku spesiaali tapaus (p). Ja eihän (p) me niistä mallioppilaita koskaan saatu, sillähän ne mulle (apulaisrehtori nyökkää) on tulleetkin, kun ei oo säännöt pelanneet (p) (kuraattori ja rehtori hymisevät myöntävästi). Mutta tuota käytännössä ei niillä oo (p) mitään erivapauksia (perheneuvolan edustaja ja apulaisrehtori nyökyttelevät ESY-opettajaan päin). (...)

(KOKOUS #1)

Opettajan mielestä Esa luulee olevansa asemassa, jossa saa tehdä muita oppilaita enemmän mitä itse haluaa. Hän erottuu muista oppilaista liikaa, ja opettajakunnan täytyy kohdistaa häneen enemmän huomiota kuin oppilaisiin yleensä. Keskustelussa erikoistapaukselle vastakkaisena ryhmässä esitetään mallioppilas, joka on oppilas, jonka yksilöllisyyttä ei tarvitse ottaa erityisesti huomioon, vaan joka tottelee sääntöjä ja käyttäytyy hänelle asetetun kontrollin rajoissa.

Mikko haluaa vaihtaa luokkaa. Ryhmässä on epäilyä siitä, auttaako luokan vaihto Mikon tilanteessa.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (nojaa leukaa käteensä): Kyllä se niin erilainen on (p), että ei se varmaan siinä luokassa... Mutta saako se [paikkaa] mistään muustakaan (p) luokasta? (KOKOUS #2)

Ryhmä keskustelee Mikon siirtämisestä koulun ESY-luokkaan sekä lähettämisestä tutkimuksiin ja päättää, että kuraattori kehottaa Mikon vanhempia varaamaan ajan perheneuvolan tutkimuksiin.

Ryhmän jäsenet pitävät Mikkoa liian erilaisena, jotta hänen yksilöllisyytensä voisi tulla huomioon otetuksi yleisopetuksessa ja alkaa pohtia Mikon siirtämistä muualle.

Homogeenisen ryhmän vaatimus nousee Vuorelan segregatiivisista kaksoisjärjestelmäuskomuksista sekä tilanteen uudelleenmäärittelyyn, reflektion ja yhteistoiminnallisuuden puutteellisuudesta. Koska nämä puutteet rajoittavat heterogeenistä ryhmää koskevan ongelmanratkaisun moninaisuutta, tulee ryhmässä esille pyrkimys ratkaista ongelma kohdistamalla muutosvaatimus oppilaaseen. Kaksoisjärjestelmä-ideologian rakenteissa toimiva ryhmä ratkaisee ongelman siirtämällä oppilaan pois heterogeenisestä opetusryhmästä. Homogeenisuuden vaatimus kristalloituu Mikon asioita käsiteltäessä lausuttuun kommenttiin: *Eiks hänet pitäis testata myöskin tän siis tiedon tason ja älykkyystaso [sic], että onko hän ollenkaan (p) meidän koulun oppilas?*

6.5.2 ESY-luokka: "varaventiili" ja lähinnä fyysisesti integroitu kouluyhteisöön

Ryhmälle oppilaan siirtäminen koulun ESY-luokalle on yksi "varaventiili" ja joskus *ainoa vaihtoehto*. Koulun ESY-luokkaan sijoitetaan mm. joustavalla, epävirallisella kirjaamisenmenettelyllä oppilaita, jotka eivät pääse tutkimuksiin EMU-opetuksen tai lastenpsykiatrisen hoidon kartoittamista varten. ESY-luokkaa käytetään eräänlaisena "varaventiilinä" silloin kun oppilasta ei saada tutkimuksiin ryhmän haluamassa aikataulussa. Esimerkiksi yhden oppilaan kohdalla ryhmä puhuu paljon oppilaan saamisesta testeihin EMU-sijoituksen tarpeen kartoittamiseksi. Oppilas siirretään kuitenkin kevätlukukaudella koulun ESY-

luokalle ja hänet testataan vasta monta kuukautta ESY-sijoituksen jälkeen, kevätlukukauden lopussa. Tämän voi tulkita niin, että ESY-luokka on kyseiselle oppilaalle "varasijoituspaikka" EMU-sijoituksen viivästyessä.

ESY-luokka tulee ryhmän keskusteluissa usein esille ainoana vaihtoehtona. Sepon asioita käsitellessä Lauri-kuraattori painottaa, että jos Sepon koulunkäynti ei ala sujumaan, niin koululla ei tilanteeseen ole muuta vaihtoehtoa kuin koulun pienluokalle sijoittaminen. Heikin kohdalla ryhmässä mietitään, vieläkö koulussa voitaisiin tilanteessa tehdä jotain ja ryhmä ryhtyy heti miettimään pienluokan mahdollisuutta. Samassa rehtori viittaa pienluokkavaihtoehtoon Esankin tilanteessa ja ehdottaa, että annettaisiin Esan olla yleisopetuksessa, koska ESY-luokka alkaa olla liian täynnä. Kisan tilanne alkaa olla apulaisrehtorin mukaan sellainen, että hän on potentiaalinen pienluokan oppilas ja pienluokkaan sijoittaminen alkaa jo olla *vaihtoehto*.

Ryhmä toimii täysin loogisesti; kun tarjolla on erityisopetusta, ajatellaan, että oppilaan sijoittaminen erityisopetukseen on kaikkien osapuolten etu. ESY-luokan näkeminen oppilaan tilanteessa ainoana vaihtoehtona voi kuitenkin olla myös merkki tilanteen uudelleenmäärittelyn, reflektion ja yhteistoiminnallisuuden puutteesta johtuvasta ongelmanratkaisutapojen vähäisyydestä ja jäykkyydestä. Tällöin ongelmanratkaisu on byrokraattista ja esimerkiksi ESY-opetukseen siirto on rutiiniratkaisu. Kun tilannetta ei psyähdytä pohtimaan monista näkökulmista, jäävät ratkaisuvaihtoehdot vähiin ja ESY-luokka muodostuu varteen otettavaksi vaihtoehdoksi.

ESY-luokan integraatio Vuorelaan on vielä alussa. Lähinnä kyse on fyysisestä integraatiosta, johon liittyy jonkin verran toiminnallista integraatiota. Aineenopettajat sopivat ESY-opettajan kanssa, miten kukin sijoittaa oppilaita ESY-luokkaan eikä Vuorelassa ole yhteisesti sovittua ESY-luokan integroimisohjelmaa. ESY-luokka sijaitsee tilassa, jossa ei ole muita luokkahuoneita. ESY-luokka on fyysisesti eristetty yleisopetuksen luokista, mikä on hyvin yleistä yleisopetuksen kouluissa (ks. mm. Bogdan & Biklen 1985). Sosiaalinen integraatio ei ole pitkällä, sillä ESY-luokan oppilailla ja yleisopetuksen oppilailla ei ole esimerkiksi selkeästi yhteisiä välituntisääntöjä. Yleisopetuksen opettajien epätietoisuus ESY-luokassa vallitsevista säännöistä verrattuna yleisopetuksen sääntöihin näkyy ESY-opettajan purkauksessa.

ESY-OPETTAJA Mara: (...) ...siihe alan määki (p) toisaalta vähän hermostua, ku melkeen joka välitunnilla joku tuli (nostaa katseen papereistaan, katsoo ryhmäläisiä vastapäätä ja puhuu liioittelevan mairealla äänellä matkien huolestunutta naisopettajaa) "miten ne Martti nuo sun pienet (kuuluu muutaman ryhmäläisen naurahdus) lapsukaiset, minkälainen niillä on tupakointikäytäntö". (palaa normaaliääneneen) No ilkeimmillään [näin]. Ku se jotenkin sieppaa minun päätä. (sitten kiivoammin) Eihän me (p) voi antaa mittään luppaa, eihän tupakoiija SAA! (p) (...) (opettajaedustaja nyökkää, apulaisrehtori hymisee myöntävästi) (...) (KOKOUS #1)

ESY-luokan voi nähdä jonkinlaisena Vuorelan "mustana lampaana". Luokka on melko irrallaan Vuorelan yleisopetuksen käytännöistä, tosin yleisopetuksen oppilaiden osa-aikainen segregaatio ESY-luokkaan on tuonut toiminnallista integraatiota yleisopetuksen ja ESY-opetuksen välille. Luokan oppilaat ovat oma lokeronsa Vuorelassa. Heistä käytetään erityisnimityksiä, kuten *tarkkiksen pojat* ja *Maran tytöt*. ESY-opettaja puolustelee oppilaitaan niille yleisopetuksen opettajille,

joilla tuntuu olevan ennakkokäsityksiä ja huonoja kokemuksia ESY-oppilaista. ESY-luokalla on Vuorelassa oma alakulttuuri ja yleisopetuksen henkilökunnan ja oppilaiden kokemukset sekä uskomukset ESY-luokan luonteesta pitävät tämän alakulttuurin erillään yleisopetuksen kulttuurista.

6.5.3 Segregaatiokynnyksen ylittämisestä pysyvään segregointiin

OHR:n keskustelussa tulee esille tietynlainen ryhmän jäsenen tai useamman jäsenen segregaatiokynnys ja siihen liittyen segregaatiopaine, joka johtaa segregaatiovaraukseen. Segregaatiokynnys ylittyy silloin, kun OHR on saanut sellaista informaatiota, että oppilaan tilanne on tullut tarpeeksi vaikeaksi ja/tai tilanne on jatkunut tarpeeksi kauan. Segregaatiokynnyksen ylityttyä ensin syntyy paine segregoida oppilas. Sitten oppilaan tilanteessa annetaan segregaatiovaraus eli jos käyttäytyminen ei kohene, oppilas siirtyy pois opetusryhmästä.

Segregaatiokynnyksen ylittäminen, segregaatiopaine ja segregaatiovaraus muistuttavat ehdollisen tuomion saamista. Oppilaan asioita käsitellään OHR:ssä ja hänen todetaan rikkoneen liiaksi yhteisön normeja. "Tuomio" on esimerkiksi lastenpsykiatrin hoitolaitos, mutta tuomio annetaan ehdollisena. Tuomion ehdollisuus liittyy paljon siihen, että segregaatiopaikka on täynnä, mutta myös siihen, että oppilaalle annetaan vielä mahdollisuus. Jos oppilas vielä rikkoo normeja, hänen ehdollinen tuomionsa muuttuu ehdottomaksi eli hänet siirretään pois opetusryhmästä.

Helvin tapaus on hyvä esimerkki segregaatiovarauksesta. Hänen käyttäytymisensä on ryhmän mielestä ollut huonoa jo pitkän aikaa ja on viime aikoina huonontunut. Painetta segregointiin on ja ryhmässä kysytäänkin, *saadaanko (p) sitä yhtään mihinkään Hintikan Helviä?* Ryhmä keskustelee tukihenkilömahdollisuudesta ja sitten ryhmässä ehdotetaan lastenpsykiatrista hoitolaitosta Helvin sijoituspaikaksi. Helviltä on jo kysytty hänen halukkuuttaan mennä lastenpsykiatriseen hoitolaitokseen, mutta tyttö on kieltäytynyt. Ryhmässä mietitään, miten Helviä voisi *pehmittää* lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen suuntaan.

APULAISREHTORI Ulla (keskeyttää kuraattorin, jatkaa sitten inttävästi): Mut että onko (...) mitään (p) mahdollisuutta saada tuota sitä Helviä saada muuttamaan (p) kantaansa.

KURAATTORI Simo (pohtivasti): Sen kun keksis. Siihen kun keksis..

Pari minuuttia myöhemmin apulaisrehtori ottaa Helvin sijoitusmahdollisuuden uudelleen esille.

APULAISREHTORI Ulla (hillitysti): Voisko sitä Helviä aatella nyt sillai, että sitä pikkuhiljaa yrittäs niinku vähän (p) pehmittää sitä siihen sitä lastenpsykiatrista hoitolaitosta (p) kohtaan, koska (sitten vähän valittavasti) eihän se tunnu, tämmöselläkään tuu mittään sen koulunkäynnistä.. (KOKOUS #4)

Pehmittäminen on merkki siitä, että ryhmä on jo tehnyt segregaatiovarauksen Helvin kohdalla: jos ei-toivottu käyttäytyminen jatkuu ja "varauksessa" oleva segregaatiopaikka saadaan, pyritään Helvi sijoittamaan sinne niin pian kuin mahdollista. *Pehmittämisestä* toinen esimerkki on se, että kuraattorille annetaan tehtäväksi Mikon suostuttelemineen ryhmän päätökseen hyväksymiseen: Mikolle pitäisi *markkinoida* ESY-luokkaan siirtoa.

Lastenpsykiatrinen hoitolaitos on monessa oppilastapauksessa OHR:n "saavuttamaton unelma". Hoitolaitokseen on hankala sijoittaa oppilasta, sillä pääsyvaatimuksina ovat oppilaan suostumus, oppilaan vanhempien suostumus sekä psykologinen testi, joka puoltaa sijoitusta. Tutkimuksiin pääsyn tekee ryhmän mielestä vaikeaksi se, että sinne ei oppilasta voi sijoittaa suoraan, vaan ensin oppilaan täytyy saada sijoittamista puoltava lausunto perheneuvolasta. Yksi syy sijoittamisvaikeuksiin ryhmän mielestä on se, että sijoitus on vapaaehtoinen ja oppilas voi kieltäytyä menemästä. Kolmantena syynä tulee esiin se, että laitokseen on jäänyt nuoria niin pitkäksi aikaa, että syntyy ruuhkaa. Se, että lastenpsykiatriseen hoitolaitokseen on niin vaikea päästä, aiheuttaa ryhmässä kärsimättömyyttä.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (valittavasti): Minkä takia se lastenpsykiatrinen hoitolaitos on niin jäykkä..laitos. (rehtori: "emmää tiiä, siellä on tungosta..") (opettajaedustaja jatkaa suoraan puhettaan) Eihän siit oo mitään (p) hyötyä, jos sinne pari vuotta joutuu oottamaan (p), joku tällanen [oppilaskin] (=puhuu nyt käsiteltävänä olevasta oppilaasta, AN).

TERVEYDENHOITAJA Liisa: Niin menee aika ohi jos ei...

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (tuotuneesti): (...) Se on sama (p) kun ei ollenkaan pyrikkään sinne.

KURAATTORI Lauri (kuin tuoden esiin toisen puolen asiasta): Se on sairaala (p), ja toisaalta sydänleikkaukseenkin (p) voi olla kahden vuoden jonot, mut että..(opettajaedustaja alkaa tässä seuraavan puheenvuoronsa) kaikki on suhteellista.

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (inttäen): No mut nää on nuoria ihmisiä..lapsia eikä näillä oo mahdollisuutta oottaa vuosia (p) näitä tämmösiä (kuraattori: "hm, ei niin") tutkimuksia.

REHTORI Pena: En tiiä mikä siinä on...

SOSIAALIASEMAN EDUSTAJA Kerttu: Sitte voi vielä olla vastaus se, että ei..ei pystytty heijän keinoilla auttamaan.

REHTORI Pena: Just..aika usein.

TERVEYDENHOITAJA Liisa (kuin antaen vaihtoehdon ryhmälle): Mutta onhan niillä polikliinistaki hoitoa. Että käyhän niitä osa siinä nuorisopsykiatrian (rehtori: "käy kyllä") polilla myös, (kuraattori ja rehtori: "joo") että se saattaa semmonenki (p) auttaa kyllä.

REHTORI Pena: Kyllä, joo.

APULAISREHTORI Ulla: [Sairaala]Koulussa (p) kaiketi (p) olis (p) tilaa. Koulu ei ainakaan kovin täynnä oo.

KURAATTORI Lauri: Ei oo.

REHTORI Pena: Sinne on jääny (p), mä tiedän osittain se johtuu siitä, että sinne on jääny (p) semmosia tapauksia, jotka on jo ohittaneet (p) kouluiän, mutta ne on vielä (p) kirjoilla ja asuvat siellä ja vievät periaatteessa näitten kouluikästen paikkoja. Niillä ei oo mitään (p) paikkaa mihin mennä, ne on roikkunu siellä sitten kaheksaantoista ikävuoteen saakka lähes. Että se on aika hankala kyllä se tietysti sielläki se tukos. (KOKOUS #3)

Kaisan ja Tuulan kohdalla voidaan myös puhua segregatiovarauksesta. Kaisan kohdalla keväällä ryhmä päättää, että syksyllä harkitaan ESY-luokkaan sijoittamista, jos kevät menee koulussa huonosti. Kaisan siirtäminen pienempään ryhmään auttaisi kontrolloimaan tytön luvattomia poissaoloja. Kaisan tiedostaessa ESY-luokkaan siirtämisen mahdollisuuden, ryhmä olettaa tilanteen tiedostamisen kontrolloivan Kaisaa. OHR päättää, että Kaisalla on koeaika normaaliopetuksessa eli hänelle annetaan mahdollisuus olla yleisopetuksessa. Ryhmäläiset olettavat koeajan kontrolloivan Kaisaa. Kaisan kohdalla on tehty segregatiovaraus: jos ryhmän toiveet eivät toteudu, Kaisa segregoidaan ESY-luokkaan.

Ryhmä harkitsee Tuulan siirtoa pois yleisopetuksesta, jollei hänen tilanteensa parannu viimeistään syksyn alussa. Kuten Kaisankin kohdalla, tyttö tehdään tietoiseksi tilanteesta ja siten lisätään kontrollia segregaatiovarauksen avulla.

Ryhmän segregaatiovarauskeskusteluun liittyy segregoivien tahojen paikkatilanteen pohtiminen. Yksi OHR:n keskusteluteema on ESY -koulun, ESY -luokan ja EMU -koulun paikkatilanne.

Visa on ollut ongelmallinen, hän mm. kiusaa muita oppilaita. Ryhmä pohtii pojan sijoittamista pois Vuorelan ESY-luokasta kunnan ESY -kouluun.

APULAISREHTORI Ulla: *Eli sää oot nyt sitä mieltä Martti (=ESY-opettajan oikea nimi, AN), että se Vipu pietään täällä ja katotaan miten se menee (p). Jos se ei ruppee menemään, niin...*

ESY-OPETTAJA Mara: *Tänään kun mejän rehtori (=kunnan ESY-koulun rehtori, jonka alaisuuteen Vuorelan ESY-luokka kuuluu, AN) kävi tuossa, mä kysyin onko pääpaikka täynnä. On (p), ne ei ota sinne ketään (...). (KOKOUS #1)*

Oppilaan testaamisesta puhuttaessa tulee esille EMU -koulun paikkatilanne.

REHTORI Pena: *Et tuota siinä tää (...) Mikko (p) Kuusinen ois sikäli nyt kyllä hyvä testata..testata tuota, koska tuota [kunnan EMU-]koululta ilmoitettiin, että siellä olis ilmeisesti paikkoja (p), oppilaspaikkoja (rehtori katsoo apulaisrehtoriin, tämä nyökkäilee) vielä, koska yläasteelta ei tullu tänä vuonna yhtään mukautettuun (rehtori ja apulaisrehtori hakevat toistensa katsetta välissään olevan sosiaaliaseman edustajan ohi, apulaisrehtori nyökkää) siirtoesitystä. Ja ja jos me toimittas tässä nyt reippaasti syksyn aikana niin voitais kattoo (p), mikä tän pojan tilanne on ja vois vaikka joululta alottaa siellä (p) sitten (katsoo apulaisrehtoriin, tämä nyökkää), jos todetaan. (KOKOUS #1)*

Kaisalla on ollut kevätlukukaudella paljon myöhästymisiä ja luvattomia poissaoloja. Ryhmässä pohditaan Kaisan siirtämistä koulun ESY -luokkaan ja pyydetään ESY-opettajalta selvitystä luokkansa paikkatilanteesta.

APULAISREHTORI Ulla: *Joo, niin... Eli mitä mieltä te nyt ootte (p) muut. laitetaanko me Kaisa kokeilemaan pienluokkaan syksyllä?*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (kysyvästi): *Eikös siellä paikkoja olis (p)?*

REHTORI Pena (toteavasti): *Nyt tulee joo.*

(kolmen sekunnin tauko)

APULAISREHTORI Ulla (uteliasasti): *Minkä verran sinne tulee? Kolme?*

REHTORI Pena: *Vipu, eiku tuo lle lähtee ja...*

APULAISREHTORI Ulla: *Ja sitte...*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni ja OPINTO-OHJAAJA Eero (yhtä aikaa): *Anselm.*

REHTORI Pena: *Ja Leena.*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: *Ja Leena, Laura on nyt (p) siellä.*

REHTORI Pena: *Ja Aaltonen.*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (myötäillen rehtoria): *Niin ja Aaltonen.*

APULAISREHTORI Ulla: *Niin tuleehan sinne montaki.*

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni: *Viis. (apulaisrehtori nyökkää)*

REHTORI Pena: *Kyl sinne tilaa tulee... (...). (KOKOUS #5)*

Paikkatilanteen pohtimisen voi tulkita merkiksi ryhmän sosiaalistumisesta kaksoisjärjestelmä -ajatteluun: palveluita ei tuoda oppilaan luo, vaan liikaa yksilöllisyyden huomioon ottamista vaativa oppilas siirretään palveluiden luo ja pois heterogeenisestä opetusryhmästä.

Ryhmän toimintaa voi verrata jakoon ehdollisen vapauden ja ehdottoman vankeusrangaistuksen välillä. "Ehdollista tuomiota" oppilas kärsii silloin, kun paikkoja huonosta koulumenestyksestä seuraavan "ehdottoman tuomion" suorittamiseen ei ole. Opetusryhmästä pois siirtäminen ESY- tai EMU-opetukseen on usein kuin ehdollisen tuomion täytäntöönpanoa. OHR:n käyttämä kieli on usein

verrannollista tuomioistuin -kielenkäyttöön. Ryhmä keskustelee siitä, onko oppilaan tapauksessa tarpeeksi näyttöä eli todisteita siitä, että hänet pitäisi siirtää pois opetusryhmästä. Tai oppilaalle on keräytynyt niin paljon näitä juttuja eli hänellä on niin paljon poissaoloja, että siirtoa ESY-opetukseen harkitaan.

Ryhmä ei suhtaudu kovinkaan optimistisesti oppilaan mahdollisuuksiin palata takaisin yleisopetukseen ESY-sijoituksen jälkeen. ESY-sijoituksesta puhuesaan ryhmäläiset joskus keskustelevat siitä, sulautuuko tai jämähtääkö oppilas ESY-luokkaan vai tuleeko takaisin yleisopetukseen. Sulautumisesta puhuu ESY-opettaja Mara. Esa on osapäiväisesti, 8+1 tuntia viikossa ESY-luokassa, mutta nyt Marasta näyttää siltä, että Esasta on tulossa hänen luokkansa oppilas, koska kaveripiiri on saanut hänestä hallitsevan otteen.

ESY-OPETTAJA Mara: (...) Mut nyt musta näyttää, että se Esa alkaa olla liiankin (p) vietaivissä (...). Ilmeisesti jos tässä jotain muutosta on tapahtumassa niin se sulautuu (p) pikku hiljaa tonne mulle kokonaan.

Lauri-kuraattori on samaa mieltä. (KOKOUS #1)

Mikon asioita käsitellessä apulaisrehtori ehdottaa, että jos poika vaihtaa luokkaa, niin tuo luokka olisi pienluokka. Kuraattori esittää huolensa jämähtämisen vaarasta.

KURAATTORI Lauri: (...) Siinä on tietysti se (p) vaara, että jos hänet pienluokalle siirretään niin hän sitten jämähtääki sinne (p), että hän ei haluakaan (p) kohta pois sieltä. (KOKOUS #2)

Kesken Heikin asioiden käsittelyn opinto-ohjaaja yhtäkkiä kysyy, olisiko Esalla toiveita jossain vaiheessa tulla yleisopetuksen oppilaaksi. Poika on edelleen 8+1 tuntia viikossa ESY-luokassa. Keskustelussa tulee esille, että oppilaalla on periaatteessa mahdollisuus palata ESY-opetuksesta takaisin yleisopetukseen, mutta käytännössä paluu on vaikeaa, koska oppilas jää ESY-opetuksessa tiedollisesti jälkeen yleisopetuksen oppimistavoitteista.

OPINTO-OHJAAJA Eero: (...) Oisko siinä Koivun (p) Esalle toiveita tulla sitten jossakin vaiheessa kokonaiseks..

REHTORI Pena: Niin mejän puolelle takasi? Kyllä mä tietysti toivosin mutta. Mutta kyllä se aina, se tahtoo se tiedollinen puoli jäähä pikkuhiljaa.

OPINTO-OHJAAJA Eero: Nii.

KURAATTORI Lauri: Mut, ai nii...(4 sek tauko) Kyllähän me niin luvattiin sillon, kun tuota Esaa (rehtori venyttäen: "nii..") sinne ajettiin (p) ja kyllähän se niinkun idea on, että kuka tahansa (p) sinne menee niin on aina mahdollisuus takasi, kun on näyttöä siitä, että..

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (hiukan valittaen): Se on kyllä aika (p) huonoa ollu kyllä se pysyminen (p) sitten siinä tavallisessa luokassa.. (rehtori: "jooh") paitsi viime vuonna oli tämä Pate oli..

REHTORI Pena: Pate pysy loppuun saakka ja Mäkinenkin oli jonku aikaa..

OPETTAJAEDUSTAJA Sanni (valittavasti): Mäkinen ei pysyny.

REHTORI Pena: Sekään ei pysyny vaikka oli niinku käyttäytymiseltään (p) hyvä. (KOKOUS #3)

Ryhmä keskustelee Kaisan sijoittamisesta ESY-luokalle. Kuraattori Simon mielestä pienluokalle meno on Kaisan oman edun mukaista. Apulaisrehtori jatkaa, että tavoitteena tietysti on Kaisan paluu yleisopetukseen tiettyjen ehtojen saavuttamisen jälkeen.

APULAISREHTORI Ulla: Ja sillä ehdolla, että hän pääsee takasi (p) sieltä tottakait, heti ku käyttäytyminen parantuu ja koulunkäynti parantuu. (KOKOUS #5)

Pari minuuttia myöhemmin rehtori esittää mielipiteensä ehdoista, jotka täytettyään Kaisa voi palata pienluokasta takaisin yleisopetukseen.

REHTORI Pena: Joo että nyt ihan siis nämä ehdot..(korottaa ääntään) Niin kyl me toi sama periaate voijaan ottaa, et jos se menee siellä (p) hyvin niin saattaa joku, en määh nyt osaa sanoo aikaa mut joku kuukaus kaks (p) saattaa olla semmoinen, jonka jälkeen voi siirtää, se riittää näytöks (apulaisrehtori: "voi riittää nii") ..jos (p) riittää niin. (2 sek tauko) Et se on niinku sikäli kova (p) paikka, että sit jos siellä (p) menee vielä huonosti niin sehän on melekolailla (apulaisrehtori sanoo katse pöydässä lakonisesti: "menoa") ..menoa sitte eteenpäin, että siinä ei nää paljoa toivoa oo. (lause hiipuu, ääni hiljenee loppua kohti) (3 sek tauko) Mutta kyllä on näitä tapauksia ollu ennenki (p), että ovat tulleet yleisopetukseen takas. Ne on sempannu (p) siellä kunnolla oikeen. (KOKOUS #5)

Vaatumuksena takaisin palaamiselle on, että oppilas ponnistelee eli *semppaa* tarpeeksi ESY-opetuksessa. Kuitenkin ryhmä myöntää, että oppilas usein jää ESY-opetuksessa jälkeen yleisopetuksen oppimääristä, joten *semppaaminen* ei aina auta, vaan oppilas jää ESY-opetuksen oppilaaksi (ks. Lipsky & Gartner 1989b). Voi kysyä Kauffmania (1994) mukaillen, onko erityisopetus erityistä, jos se ei takaa oppilaalle paluuta yleisopetukseen. Täytyy kuitenkin myös muistaa ESY-sijoituksen pitkittymisessä myös se, että monet oppilaat eivät halua takaisin yleisopetukseen, koska viihtyvät ESY-luokassa paremmin kuin yleisopetuksen luokassa.

Semppaamis-ajattelussa ovat läsnä mm. yksilökeskeiset oletukset oppilaan erityiskasvatuksellisista tarpeista: oppilaalla on tiettyjä ominaisuuksia, joiden pohjalta oppilas joko menestyy tai ei menesty koulussa. Oppilas on siis se, joka määrää oman kohtalonsa eikä oppimisympäristö. Oppimisympäristön merkityksestä oppilaan koulumenestyksessä ei ryhmässä keskustella. Tässä näkyy lääketieteellis-psykologisen ajattelun logiikka; sekä syyt oppimisvaikeuksiin ja sopeutumattomuuteen että oppimisvaikeuksista ja sopeutumattomuudesta "irti pääsemisen" keinot nähdään olevan mm. oppilaan perinnöllisiin, älyllisiin tai moraalsiin ominaisuuksiin sitoutuneita (ks. Sandow 1994). Ajatus oppilaan *semppaamisesta* on hyvin samansuuntainen kuin OAJ:n (1990) käsitys integraation edellytyksistä; oppilaalta "odotetaan valmiuksia ponnistella muita enemmän ja kykyä kehittää itseluottamustaan (OAJ 1990, 14)".

Semppaaminen kielii uskosta kaksoisjärjestelmään. Koska koulussa tunnustetaan, että oppilaan täytyy sopeutua yleisopetuksen käyttäytymis- ja oppimiskontrollin rajoihin, täytyy niiden oppilaiden, joiden yksilöllisyyttä yleisopetuksen henkilökunta ei pysty ottamaan huomioon, siirtyä palveluiden luo, esimerkiksi ESY- tai EMU-opetukseen.

Voi pohtia oppilaan siirtämistä pois yleisopetuksesta toisestakin näkökulmasta: miksi yleisopetus ei pystynyt pitämään oppilasta. Yleisopetuksessa oppilaalle ei ole tarjottu oikeita palveluja, jotta hän olisi *sempannut* tarpeeksi. Tämän vuoksi hänet siirretään erityisopetukseen. Oppilaan siirto erityisopetukseen johtuu tämän logiikan mukaan siitä, että yleisopetuksessa ei ole pystytty kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyttä.

6.6 Yhteenveto

Esitän ensin tiivistelmän luvusta 6 ja sen jälkeen yhteenvedon.

Tiivistelmä. Tässä luvussa tarkoitukseni on ollut osoittaa, että edellä esittelemäni ongelmatilanteen määrittelytapa, yhteisöllisyyden laatu ja sosiaalisen

kontrollin laatu ovat Vuorelassa erittäin tärkeitä osatekijöitä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa.

Vuorelan yläasteen oppilaat voi jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, kuinka paljon resursseja heidän yksilöllisyytensä kohtaaminen ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen henkilökunnalta vaatii. Ryhmät ovat 'sopeutajat', 'istujat' ja 'työllistäjät'. Vaativinta koulun henkilökunnalle on kohdata *työllistäjien* yksilöllisyys. Tähän ryhmään kuuluvat ne Vuorelan yläasteen oppilaat, joiden yksilöllisyyttä koulussa ei pystytä kohtaamaan tai joiden yksilöllisyyden kohtaaminen on henkilökunnan mielestä kohtuuttoman raskasta. Heidän yksilöllisyytensä kohtaamiseen eivät enää riitä henkilökunnan vuorovaikutustaidot eikä autoritaarisen sosiaalisen kontrollin käyttö tai kontrollin koventaminen.

Oppilaan yksilöllisyys kohdataan peruskoulun yläasteella aina integraatio-segregaatio -ulottuvuudella. Yksilöllisyyttä voidaan kohdata heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä, osa-aikaisesti opetusryhmästä poistamalla tai siirtämällä oppilas kokonaan pois opetusryhmästä joko toiseen ryhmään tai erityisopetukseen. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen laatu Vuorelassa riippuu olennaisesti ongelmatilanteen määrittelystä, sosiaalisesta kontrollista ja yhteisöllisyydestä. Kouluyhteisön ongelmanratkaisun joustavuus on avainasemassa ja joustavuus riippuu suurelta osin em. kolmesta tekijästä.

Vuorelassa ongelman määrittely oppilaan ongelmaksiksi, löyhä yhteisöllisyys ja autoritaarinen sosiaalinen kontrolli merkitsee sitä, että Vuorelassa kouluyhteisön ongelmanratkaisun joustavuudessa on kehitettävää. Varsinkin kouluyhteisön mahdollisuudet luoviin, tilannekohtaisiin, oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaviin ratkaisuihin rajoittuvat. Henkilökunnan kannalta ongelmallisempien oppilaiden, *työllistäjien* kohdalla, henkilökunta ei enää pysty joustamaan ja kohtaamaan yksilöllisyyttä. Kun henkilökunta ei enää pysty joustamaan, muuttuu oppilas yksilöstä enemmänkin yksiköksi ja ongelmanratkaisuun tulee byrokraattisia, rutiininomaisia piirteitä, jolloin oppilaan tilannetta ei enää pystytä käsittelemään kontekstissaan, tilannekohtaisesti ja yksilöllisyys huomioon ottaen.

Koulun joustavuusrajan ylityttyä Vuorelassa on mm. seuraavat kaksi tapaa kohdata vaikeimmiksi koettujen oppilaiden, *työllistäjien* yksilöllisyyttä: 1) oppilaaseen kohdistettujen käyttäytymis- ja /tai oppimisodotusten madaltaminen ja 2) oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä. Tapa 1 on henkilökunnan integratiivinen keino kohdata oppilaan yksilöllisyys ja tapa 2 on henkilökunnan segregatiivinen keino kohdata oppilaan yksilöllisyys. Sekä tapa 1 että tapa 2 ovat merkkejä siitä, että Vuorelassa ei *työllistäjien* yksilöllisyys tule tarpeeksi hyvin huomioon otetuksi. Käyttäytymis- ja oppimisvaatimusten madaltaminen heijastaa mm. sitä, että henkilökunnan mahdollisuudet siirtää oppilas opetusryhmän ulkopuolelle ovat 1990-luvun aikana vähentyneet ja vastuuta ongelmien ratkaisusta on tullut lisää.

Oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä on kuitenkin ollut koulussa melko tavallinen asia ja sitä on pidetty itsestäänselvyytenä, jota ei paljoa kyseenalaisteta. Opetusryhmästä pois siirtäminen voi olla koulun sisällä tapahtuvaa tai oppilaan siirtämistä koulun ulkopuolelle. Oppilaan määräaikainen erottaminen koulusta on yksi tapa siirtää oppilas pois opetusryhmästä.

Oppitunnilta poistaminen on melko yleinen ongelmanratkaisukeino Vuorelassa. Oppilaan poistaminen luokasta voi siten johtaa toiseen ei-toivotun käyttäy-

tymisen muotoon, luvattomaan poissaoloon. Luokasta poistaminen ei seuraamuksena toimi hyvin, mutta hyvä puoli poistamisessa on se, että muu luokka voi oppilaan poistamisen jälkeen opiskella rauhassa.

Koulun osa-aikainen erityisopettaja on yksi keskeinen segregatiivinen oppilaan yksilöllisyyden kohtaja. Hänen luokseen lähetetään oppimisvaikeuksia ja sopeutumattomia oppilaita sekä etukäteissopimuksella että spontaanisti kesken oppitunnin. Yksi joustavuuden muoto on "osa-aikaisen integraation räätälöinti" koulun ESY-luokkaan.

Kun henkilökunnan vastuu ongelmanratkaisusta on ESY-koulun hajauttamisen sekä taloudellisen laman myötä lisääntynyt, ja koska siten mahdollisuudet kohdata oppilaan yksilöllisyyttä siirtämällä hänet opetusryhmän ulkopuolelle ovat vähentyneet, on yhdeksi yksilöllisyyden kohtaamisväyläksi tullut kouluun perustettu HOPS-projekti. Syynä kokeilun ideointiin oli muutamat oppilaat, joiden koulumenestys oli huono.

Oppilaiden kertomusten mukaan on yleistä, että ongelmien ratkaisu siirretään tässä-ja-nyt -ratkaisun sijasta jollekin tilanteen ulkopuoliselle henkilölle, esimerkiksi rehtorille, apulaisrehtorille, luokanvalvojalle, erityisopettajalle ja/tai kuraattorille. Jotkut oppilaat ehdottavat oppituntia häiritsevien ja välitunnilla häiritsevien oppilaiden sijoittamista pois yleisopetuksesta.

OHR kohtaa oppilaan yksilöllisyyttä lähinnä seuraavilla tavoilla: (1)Opettajan ja oppilaan keskustelu kahden kesken, (2)oppilaan ja kuraattorin kahdenkeskinen keskustelu kuraattorin huoneessa, (3)oppilaaseen kohdistuvan kontrollin lisääminen, (4)vanhempien ja koulun välisen palaverin tai juttuhetken järjestäminen, (5)tukitoimien tarjoaminen oppilaalle, (6)oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästään muualle kuin koulun ESY-luokalle vaihtamalla oppilaan ryhmää tai poistamalla oppilas tunnilta, (7)oppilaan tutkiminen jatkotoimia varten ja (8)oppilaan siirtäminen koulun ESY-luokalle. Nämä toimenpiteet ovat joko OHR:ssa päätettyjä tai ne ovat toimenpiteitä, jotka ovat tulleet OHR:n tietoon.

OHR käsittelee oppilaita joskus enemmän yksikköinä kuin yksilöinä. Tätä käsittelytapaa kutsun oppilaan reifikaatiodiskurssiksi. Reifikaatioteemaa voi hahmottaa kolmen asiakokonaisuuden kautta: (1)kontekstivapaus oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamisen estäjänä, (2)oppilaan suosiminen passiivisena objektina ja (3)oppilas hallinnollisena yksikkönä.

Ryhmällä on viidenlaisia keinoja käyttää kontekstivapaita kertomuksia ja kuvauksia ongelmanratkaisunsa tukena: (1a)kertomus oppilaasta asian vahvistamiseksi, (1b)oppilaan historiaan viittaaminen asian vahvistamiseksi, (1c)toiseen oppilaaseen viittaaminen asian vahvistamiseksi, (1d)oppilaiden vertailu toisiinsa ja (1e)oppilaiden luokittelu.

Ryhmä ei niinkään suosi oppilasta aktiivisena subjektina, vaan on tavallista, että se suosii passiivisen objektin asemassa olevaa oppilasta. Oppilaan käsittämiseen yksiköksi kuuluu osana oppilaan käsitteleminen hallinnollisena yksikkönä. Yksi oppilas on tässä keskustelutavassa mm. yksi *paikka* jossain yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä.

OHR:ssä on erittäin paljon keskustelua oppilaan siirtämisestä opetusryhmän ulkopuolelle. Tätä keskustelumuotoa kutsun segregoivan ongelmanratkaisun diskurssiksi. Segregaatiomuotoja koulun sisällä ovat erityisopettajan luo lähettä-

minen, kuraattorin luo lähettäminen, jälki-istunnot, toiseen opetusryhmään siirtäminen, oppitunnilta poistaminen ja Vuorelan ESY-luokkaan siirtäminen. Yksi keskeinen keskustelun aihe on oppilaan saaminen tutkimuksiin, jotta pysyvä siirtäminen opetusryhmän ulkopuolelle tulisi mahdolliseksi. Oppilaan tutkimisesta ja testaamisesta koulun ulkopuolella puhutaan ryhmässä paljon.

Oppilaan sijoittamisesta pois opetusryhmästään keskustellaan ryhmässä melko paljon. Esille tulevia opetusryhmästä poistamistapoja ovat ryhmän tai luokan vaihto ja tunnilta poistaminen. Segregoinnin voi käsittää myös vastuun siirroksi opetustilanteen ulkopuolelle.

Integratiivisten ongelmanratkaisutapojen vähäisen pohtimisen OHR:ssä voi tulkita niin, että henkilökunnan puutteellinen itsearvionti sekä yhteistyön puutteet vaikeuttavat integroivaa ongelmanratkaisua. Ryhmä tuntee silloin tällöin itsensä avuttomaksi yritettyään omasta mielestään kaikkensa. Avuttomuuden, antautumisen ja itsensä ulkopuoliseksi kokemisen voi tulkita niin, että ryhmäläiset tuntevat oman ongelmanratkaisukulttuurin puitteissa tehneensä kaikkensa.

Aika ajoin OHR:ssä tulee esiin asenne, että oppilaat, jotka vaativat liikaa yksilöllistä huomiota ottamista, ovat henkilökunnan ja OHR:n näkökulmasta hankalia. Oppilaan *huomion tarve* tai *erikoisasema* nähdään usein ryhmässä kielteisenä: ryhmässä on homogeenisen opetusryhmän vaatimus.

Ryhmälle oppilaan siirtäminen koulun ESY-luokalle on yksi "varaventiili" ja joskus *ainoa vaihtoehto*. ESY-luokkaa käytetään eräänlaisena "varaventiilinä" silloin kun oppilasta ei saada tutkimuksiin ryhmän haluamassa aikataulussa. ESY-luokka tulee ryhmän keskusteluissa usein esille ainoana vaihtoehtona. ESY-luokan integraatio Vuorelaan on vielä alussa. Lähinnä kyse on fyysisestä integraatiosta, johon liittyy jonkin verran toiminnallista integraatiota. ESY-luokka on melko irrallaan Vuorelan yleisopetuksen käytännöistä, tosin yleisopetuksen oppilaiden osa-aikainen segregatio ESY-luokkaan on tuonut lisää vuorovaikutusta, toiminnallista integraatiota, yleisopetuksen ja ESY-opetuksen välille.

OHR:n keskustelussa tulee esille tietynlainen ryhmän jäsenen tai useamman jäsenen segregatiokynnys ja siihen liittyen segregatiopaine, joka johtaa segregatiovaraukseen. Segregatiokynnys ylittyy silloin, kun OHR on saanut sellaista informaatiota, että oppilaan tilanne on tullut tarpeeksi vaikeaksi ja/tai tilanne on jatkunut tarpeeksi kauan. Segregatiokynnyksen ylityttyä ensin syntyy paine segregoida oppilas. Sitten oppilaan tilanteessa annetaan segregatiovaraus eli jos käyttäytyminen ei kohene, oppilas siirtyy pois opetusryhmästä. Ryhmä ei suhtaudu kovinkaan optimistisesti oppilaan mahdollisuuksiin palata takaisin yleisopetukseen ESY-sijoituksen jälkeen. Oppilaan on Vuorelassa hyvin vaikea päästä ESY-opetuksesta takaisin yleisopetukseen, vaan usein oppilas on peruskoulu-uransa lopullisesti ESY-opetuksessa sinne kerran jouduttuaan.

Yhteenveto. Vuorelan toiminta heijastaa suomalaisen koulutuspolitiikan mahdollistamaa kaksoisjärjestelmä-ajattelua; kaikkia oppilaita ei pyritä/pystytään opettamaan yleisopetuksen opetusryhmässä tuomalla palvelut oppilaan luo, vaan oppilas siirretään pois opetusryhmästä palveluiden luo, kun yksilöllisyyden kohtaaminen tulee liian vaativaksi. Kaksoisjärjestelmä-ajattelun rakentuminen ja ylläpito näkyy mm. OHR:n segregoivan ongelmanratkaisun diskurssissa.

Seuraavassa käyn läpi Stainbackin ym. (1989, 24) kaksoisjärjestelmä-yhdistynyt järjestelmä -jakoa. Vuorelan OHR:ssä ei ole harvinaista, että oppilaat dikotomisoidaan tavallisiin ja erityisiin ominaisuuksiensa perusteella ja näille erityisiksi leimatuille oppilaille sitten yksilöllistetään opetusta usein erillään tavallisesta opetusryhmästä. Silloin kun koulussa ei pystytä sopeuttamaan opetusta kohtaamaan **jokaisen** oppilaan yksilöllisyyttä, koulu pyrkii käyttämään erityismenetelmiä erityisiksi leimattujen oppilaiden opettamisessa. Näistä erityismenetelmiä ovat esimerkiksi opetusryhmästä pois siirtäminen erityisopettajalle, kuraattorille, terveydenhoitajalle, rehtorille, apulaisrehtorille, ESY-luokkaan ja HOPS-projektiin. Yksi erityismenetelmä on opetusryhmän ulkopuolella annettu tukiopetus. Koulussa ei tunnu olevan yleistä, että monista opetusmenetelmistä valitaan sopiva jokaisen oppilaan oppimistarpeiden mukaan. Opetusmenetelmien yksilöllistä valintaa oppilaille tekee mm. osa-aikainen erityisopettaja, joka käyttää suuren osan työajastaan oppilaiden spesifien oppimistarpeiden selville saamiseen. Hän kuitenkin tekee tätä kaksoisjärjestelmän kehyksessä, yleisopetuksen ryhmän ulkopuolella.

Vaikeimpien oppilastapausten yksilöllisten opetuspalveluiden saatavuus usein kytkeytyy Vuorelassa oppilaan luokitteluun eikä oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Palvelutarpeeseen kytkettyä luokittelua on esimerkiksi OHR:ssä. Diagnostiikka puhututtaa esimerkiksi OHR:ssä kovasti; ryhmä haluaa löytää sopivia luokittelukategorioita, jotta se pystyy tekemään oppilastapauksessa toimenpide-ehdotuksen. **Kaikkien** oppilaiden spesifisten opetuksellisten tarpeiden selville saamista ei painoteta. Itse asiassa OHR:ssä myös erityisiksi luokiteltujen oppilaiden tilanteen käsittelyn pohjana oleva tieto spesifisistä opetuksellisista tarpeista on usein riittämätöntä.

Vuorelan henkilökunnan ammatilliset suhteet heijastavat kaksoisjärjestelmää: työntekijöiden välillä on tiukasta työnjaosta, autonomiasta ja rajoittuneista toimenkuvista johtuen vähän yhteistoiminnallisuutta. Samanaikaisopetus ei ole vakiintunut (ks. Happonen ym. 1986, Wörlund 1993). Opetussuunnitelman kannalta oppilaan luokittelu erityiseksi rajoittaa oppilaan saatavilla olevia vaihtoehtoja; esimerkiksi HOPS-projektissa ei ole saatavilla monia niitä oppimisvaihtoehtoja, jotka kuuluvat muille oppilaille, vaan HOPS-oppilaiden vaihtoehdot ovat rajoittuneet projektin omaan opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa yksi oleellinen piirre on se, että paljon yksilöllisyyden huomioon ottoa vaativalle oppilaalle asetettavia käyttäytymis- ja oppimisodotuksia madalletaan, kun tilanteen koetaan käyvän liian vaikeaksi. Tämän voi tulkita niin, että ko. oppilas luokitellaan *työllistäjäksi* ja tämän luokittelun perusteella hänen opetussuunnitelmansa saattaa "vesittyä". (Ks. Lipsky & Gartner 1989a, 259, Coots ym. 1995, 9.)

Vuorelan toiminnassa heijastuu mm. ajatus, että oppilaan täytyy sopia yleisopetuksen opetusryhmään tai hänet siirretään pois opetusryhmästä. Koulu ei kohtaa yleisopetuksessa kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä, vaan "yleisopetukseen sopimattomien" oppilaiden yksilöllisyys kohdataan siirtämällä ko. oppilaat opetusryhmän ulkopuolelle. Normalisaation ajatus siitä, että kaikkia oppilaita opetetaan yleisopetuksessa ei siis aina toteudu Vuorelan käytännöissä. (Ks. Stainback ym. 1989, 24.)

Kaksoisjärjestelmän ilmenemistä Vuorelassa voi tulkita Skrticin (1991, 161-167) tapan mukaan kuvaamalla koulun toimintaa ammattilaisbyrokratiaksi, joka on

alkanut yhä enemmän toimia kuin konebyrokratia. Hallinnon määräykset ja koulun laitostunut kulttuuri pakottavat Vuorelan opettajat omaksumaan jäykkää työkäytäntöjä, jotka sopivat huonosti heidän monimutkaisiin tehtäviinsä. Työstä tulee kaavamaisista, mikä vähentää opettajien mahdollisuuksia kohdata oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tämä heijastuu mm. OHR:n reifikaatiodiskurssissa, jonka voi tulkita siten, että kaavamaisuus etäännyttää ryhmän jäsenet oppilaista ja tuo asioiden käsittelyyn mukaan tietynlaisen oppilaan esineellistämisen. Työtapojen jäykkyys luo täten tarvetta kaksoisjärjestelmälle. Lisäisin Skrticin (1991) ajatuksiin vielä sen, että joidenkin opettajien työssään omaksuma käyttöteoria (ks. esim. Argyris & Schön 1996), johon liittyy teknis-rationaalisen ammatillisuuden (ks. Schön 1983, 1987) lisäksi behavioristinen oppimiskäsitys ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu, saattaa olla yksi tekijä opettajien jäykkien työtapojen taustalla

Miten hyvin Vuorela täyttää integraation ja inklusion kriteerejä? Villan ja Thousandin (1992, 202) inklusiivisen koulun filosofia ei toteudu Vuorelassa, koska siellä eivät kaikki oppilaat ole koulu-uraansa kavereidensa kanssa lähikoulun heterogeenisessä opetusryhmässä. Koulun henkilökunta ei myöskään pidä velvollisuutenaan kohdata kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, vaan liikaa yksilöllisyyden huomioon ottoa vaativat oppilaat siirretään joskus pois opetusryhmästä ja joskus kokonaan pois koulusta. Inklusiivisen koulun edellytyksenä oleva siirtyminen yksittäisen luokkahuoneen hallinnan painottamisesta koko koulun hahmottamisen painottamiseen ei Vuorelassa ole tapahtunut. Opettajat ovat edelleen melko tiukasti automisesti oman luokkahuoneensa hallitsijoita ilman suurta yhteistoiminnallisuutta. Inklusiiviselle koululle ominainen sosiaalisten taitojen kehittäminen ei Vuorelassa ole läheskään niin keskeistä kuin tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen.

Inklusiivisen koulun perusedellytyksistä Vuorelassa ei toteudu mm. yhteistoiminnallisuus. Henkilökunnan toimenkuvat ovat suppeat ja muun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien vaikutusmahdollisuudet rajoittuneet. Myös selkeä inklusio-visio puuttuu. Yhteisöllisyyden tunteen syntymistä haittaa yhteistoiminnallisuuden puute. Työkäytännöt ja opetussuunnitelma eivät ole niin joustavia, kuin inklusio vaatii. Oppilaiden heterogeenisyyden hyväksyminen ja sen käyttäminen vahvuutena ei ole Vuorelassa niin pitkällä kuin inklusiivisessa koulussa tulisi olla. Tämä käy ilmi mm. OHR:n kokouksissa vaikeimmiksi koettujen oppilastapausten käsittelyssä. Johtajuus ei ole siinä mielessä visionääristä, että siihen ei kuulu esimerkiksi koulun yhteistoiminnallisuuden tavoitteellinen lisääminen, ongelmaratkaisukulttuurin perustava muuttaminen ja suuret rakenteelliset muutokset, jotka tähtäisivät inklusioon. Visionäärisyyden em. puutteet voi päätellä siitä, että Vuorelan kulttuuri on säilynyt pääosiltaan samanalaisena. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö johtajuus olisi visionääristä kaksoisjärjestelmä-ajattelun puitteissa. Koulussa on osallistuttu mm. toimintakulttuurin kehittämishankkeisiin ja 1994 kansallisen opetussuunnitelman vaatimaan kehittämistyöhön, joskaan ne eivät ole tähänneet perustaviin muutoksiin koulun tavassa kohdata oppilaan yksilöllisyyttä. (Ks. Sapon-Shevin 1990, 1992, *Creating Schools...* 1995, Schaffner & Buswell 1996, Lipsky & Gartner 1997.)

Kaiken kaikkiaan, Vuorelassa pidetään opetuksen paikkaa oleellisena. Oppilaan yksilöllisyyttä kohdataan usein siirtämällä oppilas muista oppilaista eroon paikkaan, jossa opetuksen katsotaan onnistuvan paremmin ja muun

ryhmän rauhallisen työskentelyn mahdollistuvan. (Ks. Moberg 1998.) OHR:ssa esille tullut oppilaan *semppaamisen* vaatimus korostaa paikan merkitystä. Oppilaalle täytyy löytyä erityispaikka, jossa hän ponnistelee, jotta pystyy tulemaan takaisin yleisopetusta antavaan paikkaan.

Vuorelan kaksoisjärjestelmä-ajattelun pysyvyyttä voi tulkita siten, että maassamme ei ole muodostunut yhteiskunnallisesti voimakasta myönteistä integraatiodiskurssia (ks. Saloviita 1998). Toiseksi, koulujen kulttuurit eivät yleensä ole muokkautuneet integraatiolle suotuisiksi. Kolmanneksi, oppivelvollisuuskoululle ole lainsäädännössä tiukkoja velvotteita vähiten rajoittavan oppimisympäristön luomiseen, vaan segregoitu opetus on laissa laajalti hyväksytty vaihtoehto. Mm. vanhempien asema integraatiota ajavana sidosryhmänä on lainsäädännössä heikko, mikä näkyy myös viimeisimmissä koululaiissa (Perusopetuslaki 628/1998, Perusopetusasetus 852/1998). Vuorelan henkilökunta siis toimii koulun toiminnalle annettujen kulttuuristen ja lainsäädännöllisten reunaehtojen puitteissa. Se toteuttaa kaksoisjärjestelmäideologiasta kumpuavia säädöksiä eli toimii kulttuurisesti täysin johdonmukaisesti, tarkoituksenmukaisesti ja hyväksyttävästi.

7 PERINTEISESTÄ KOULUSTA OPPIVAAN KOULUUN⁴

Ilman yhteistä visiota ei voi olla oppivaa organisaatiota.
- Peter Senge 1994

Olen edellä kuvaillut Vuorelan yläasteen oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä, siihen liittyvää ongelmanratkaisua sekä ongelmanratkaisutahoja. Sen jälkeen olen käynyt läpi sitä, miten Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa määritellään ongelmatilanne sekä minkälaista ongelmanratkaisussa on yhteisöllisyys ja sosiaalinen kontrolli. Tämän jälkeen olen tarkastellut ongelmatilanteen määrittelyn, yhteisöllisyyden ja sosiaalisen kontrollin merkitystä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa Vuorelassa.

Edellisissä luvuissa esittämäni tulkinta Vuorelan ongelmanratkaisusta on tiivistetysti seuraava. Koulun ongelmanratkaisukulttuurissa määritellään ongelma usein oppilaan ongelmaksi, yhteisöllisyys on kouluympäristössä löyhää ja ongelmien ratkaisussa yksi päästrategia on autoritaarisen sosiaalisen kontrollin käyttö. Opettajan vuorovaikutustaidot eivät aina ole ongelmatilanteissa riittäviä.

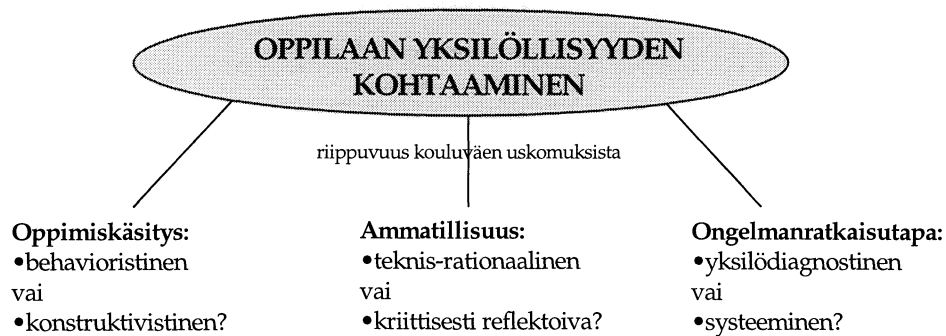
Kun ongelma määritellään oppilaan ongelmaksi, johtaa se siihen, että kouluympäristö kohdistaa toimenpiteet pääasiassa oppilaaseen eikä vuorovaikutussuhteisiin (esim. oppilaan ja opettajan välillä) tai koulun opetusmenetelmien tai sääntöjen arviointiin. Koska yhteisöllisyys on löyhää, kohdistetaan oppilaaseen paljon rutiinitoimenpiteitä, jotka eivät vaadi yhteistyötä eri osapuolten kesken, vaan opettajan ja oppilaan valta-alistussuhde mahdollistaa autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin perustuvat rutiiniratkaisut. Rutiiniratkaisuissa yleinen linja on oppilaaseen kohdistuvan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin koventaminen (esim. nuhtelu, luokasta poistaminen, jälki-istunto). Kaksi keskeistä ongelmanratkaisustrategiaa vaativimpien oppilaiden, *työllistäjien*, yksilöllisyy-

⁴ Käytän luvun 7 pohjana mm. artikkelia Naukkarinen (1998).

den huomioon ottamisessa ovat oppilaaseen kohdistuvien käyttäytymis- ja/tai oppimisodotusten madaltaminen sekä oppilaan siirtäminen pois yleisopetuksen opetusryhmästä.

Pyrin menemään syvemmälle peruskoulussa ilmenevään oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun takana oleviin tekijöihin. Tulkitsen ongelmanratkaisua kolmen käytännöllisen, koulun jokapäiväisessä elämässä tiiviisti läsnä olevan käsitteen kautta. Käsitteet ovat oppiminen, opettaminen ja ongelmanratkaisu. Näkökulmani on se, että näihin käsitteisiin liitetyillä uskomuksilla on erittäin tärkeä merkitys siinä, miten koulussa ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ratkaistaan. Näiden käsitteiden pohjalta luonnostelen perinteistä ja oppivaa koulua (ks. laatimani kuviot 2, 3 ja 4).

Irtaudun perinteisen ja oppivan koulun analyysissäni jonkin verran Vuorelan peruskoulun yläasteen tarkastelusta. En siis käsittele Vuorelan yläastetta tässä esim. perinteisen koulun esimerkkinä, koska aineistoni pohjalta en voi päätellä esimerkiksi opetustilanteeseen liittyvää opettajan oppimiskäsitystä. Lisäksi yksikään koulu ei ole puhtaasti kuvaamani perinteisen koulun tai oppivan koulun kaltainen, vaan sekamuoto molemmista. Vuorelassakin on henkilökunnan joukossa monenlaisia käsityksiä ja käytäntöjä oppimiseen, opettamiseen ja ongelmanratkaisuun liittyen. Tätä variaatiota en ole pystynyt tutkimuksessani taltioimaan, joten analyysini on pääasiassa käsitteellinen. Käytän kuitenkin kuvauksia Vuorelasta havainnollistamaan perinteisen koulun ja oppivan koulun käsitteellistämistä.



KUVIO 2 Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus, ongelmanratkaisutapa ja oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen

Kun esimerkiksi puhun ongelmanratkaisukulttuurista, se ei tarkoita sitä, että Vuorelan kouluympäristössä ei olisi ongelmanratkaisukulttuurista poikkeavilla tavoilla ajattelevia opettajia ym. henkilökunnan jäseniä tai oppilaita tai vanhempia. Kouluympäristössä on monenlaisia uskomuksia, mutta Vuorelaan on aikojen kuluessa kouluyäen vuorovaikutuksessa konstruoitunut tietty hallitseva, lähes kyseenalaistamaton päästrategia ratkaista ongelmia, jota voi kutsua ongelmanratkaisukulttuuriksi (ks. Berger & Luckmann 1994). Kouluympäristölle tällä strategialla on 'yhteinen merkitys' (ks. Fullan & Stiegelbauer 1991, 5). Tähän päästrate-

giaan viittaa silloin, kun käytän Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin ominaisuuksia esimerkkeinä käsitteellistämisesäni.

Perinteisen koulun kulttuuriin sisällytän behavioristisen oppimiskäsityksen, teknis-rationaalisen ammatillisuuden ja yksilödiagnostisen ongelmanratkaisun. Oppivalle koululle ovat ominaisia konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisesti reflektiivinen ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu. Näiden kahden koulumallin välillä on perustava, paradigmatasoinen ero; perinteisen koulun kulttuuri perustuu positivistisiin uskomuksiin ja oppivan koulun kulttuuri konstruktionistisiin uskomuksiin.

Yksi keskeinen koulun toiminnan tavoite on oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen. Käytännössä Vuorela pyrkii saavuttamaan tätä tavoitetta monin keinoin integraatio-segregaatio -ulottuvuudella. Miten yksilöllisyyden kohtaamisen tavoite saavutetaan, riippuu toiminnan taustalla olevista keskeisistä uskomuksista. Toisin sanoen, käytännön ongelmanratkaisussa ongelmantilanteen määrittely, yhteisöllisyys ja sosiaalinen kontrolli riippuvat oppilaiden, opettajien, *erikoisoppilashuoltohenkilöstön* ja muun henkilökunnan uskomuksista.

Vuorelan toiminta heijastaa koulutuksen kaksoisjärjestelmä-ajattelua: on olemassa yleisopetus ja yleisopetuksesta pois siirtäminen, joka otetaan käyttöön, kun oppilas ei suoriudu yleisopetuksessa. Päämääränä ei niinkään ole yhdistyneen järjestelmän idea, jossa oppilasta pyritään opettamaan yleisopetuksen ryhmässä tuomalla palvelut yleisopetuksen ryhmään, vaan oppilas lähetetään heterogeenisestä yleisopetuksen opetusryhmästä palvelujen luo. Kaksoisjärjestelmä-ajattelusta perustavin esimerkki on se, että oppilaan poistaminen opetusryhmästä on muodostunut yhdeksi keskeiseksi *työllistäjien* yksilöllisyyden kohtaamisen strategiaksi.

Vuorelassa oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun taustalla olevissa keskeisissä uskomuksissa oppimisesta, opettamisesta ja ongelmanratkaisusta on paljon sävyjä perinteisestä ja tänäkin päivänä hyvin tyypillisestä kouluorganisaation toiminnasta. Ongelmanratkaisukulttuurissa heijastuvat perinteiset behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen kasvattajan ammatillisuus sekä yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Ongelmantilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi, löyhä yhteisöllisyys ja autoritaarinen sosiaalinen kontrolli heijastavat näitä perinteisiä uskomuksia.

Behavioristinen oppimiskäsitys esiintyy Vuorelassa ongelmanratkaisussa välineellisenä ehdollistamisena, palkkioiden ja rangaistusten avulla ylläpidettynä "tee tätä, niin saat tätä" -periaatteena (ks. esim. Miettinen 1984, 36-49, Rosenberg 1988, 57-65, Kohn 1993, 5-6). Behavioristinen oppimiskäsitys ilmenee oppilaan näkemisenä passiivisena objektina, joka ei yleensä ole aktiivisena toimijana mukana oman tilanteessa selvittelyssä. Toinen behaviorismista kielivä asia on *nuhtelun, puhuttelun, moittimisen*, jälki-istuntorangaistuksen ja muiden rangaistuksellisten seuraamusten käyttö, jossa näkyy ärsyke-reaktio -ajattelu sosiaalisen kontrollin ylläpidossa. Kolmanneksi, koulun ongelmanratkaisuun liittyvässä kielenkäytössä on yleistä, että puhutaan palkkioiden ja varsinkin rangaistusten käytöstä oppilaan käyttäytymisen korjaamiseksi. Neljänneksi, Vuorelassa on vuosittain palkittu hyvää käyttäytymistä. Toiminta on ollut hyvin konkreettista välineellisen ehdollistamisen soveltamista. Koulussa on esimerkiksi ollut joka

vuosi vähintään yksi hyvän käytöksen *kamppanja*, joissa on yksittäinen oppilas tai luokka saanut käytöksestään palkkioksi mm. rahaa, pyyheliinoja ja kirjoja.

Teknis-rationaalista ammatillisuutta (ks. Schön 1983, 1987) käsittelen tässä vastaparina kriittisesti reflektiiviselle ammatillisuudelle. Positivismissä kumpuavaan tekniseen rationalisuuteen perustuva koulutus on yleisin kasvattajien koulutustapa ja myös valtaosa Vuorelan yliopistokoulutuksen käyneistä työntekijöistä, ellei jokainen, on käynyt läpi tällaisen koulutuksen. Perustutkimukseen nojaavat tiedot arvostetaan tällaisessa koulutuksessa statukseltaan arvokkaimmiksi, seuraavaksi arvokkaimpana pidetään soveltava tutkimuksen tietopohjaa ja vähäisin arvostus on käytännön toiminnalla. Teknis-rationaalisessa koulutuksessa faktatiedot opitaan ensin ja sitten sovelletaan niitä käytännön harjoittelussa. Työssä tämä heijastuu välineellisenä ongelmanratkaisuna, jossa koulutuksessa opittuja faktoja pyritään soveltamaan ongelmatilanteisiin. (Ks. Schön 1983, 1987.)

Yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu tulee Vuorelassa esille ongelmatilanteen määrittelyssä oppilaan ongelmaksi. Yksilön oireet nähdään oppilaan ominaisuuksista (mm. perimä, älykyys, moraalit) johtuvina, oireet arvioidaan ja arvioinnin perusteella oppilaaseen kohdistetaan toimenpiteitä. On tavallista, että arviointi kohdistuu lääketieteellisestä ja yksilöpsykologisesta näkökulmasta oppilaan puutteisiin eikä vahvuuksiin. (Ks. esim. Hobbs 1975, 1-18, Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991, Sandow 1994.)

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri toimii johdonmukaisesti: "systeemi (...) käyttäytyy oman johdonmukaisuutensa mukaisesti (Laaksonen & Wiegand 1989, 37". Esimerkiksi behavioristiselle oppimiskäsitykselle, teknis-rationaaliselle opettajan ammatillisuudelle ja yksilödiagnostiselle ongelmanratkaisulle perustuvassa ongelmanratkaisukulttuurissa ihmiset toimivat johdonmukaisesti, uskomuksiansa mukaan, määritellesään ongelmatilanteen oppilaan ongelmaksi, ollessaan löyhästi yhteisöllisiä ja käyttäessään autoritaarista sosiaalista kontrollia. Tällöin on myös johdonmukaista, että eniten resursseja vaativien, ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden, *työllistäjien*, yksilöllisyys kohdataan madaltamalla käyttäytymis- ja/tai oppimisodotuksia ja/tai segregoimalla oppilas pois yleisopetuksen opetusryhmästä.

7.1 Oppiminen, opettaminen ja ongelmanratkaisu

Uskomuksia on vaikea muuttaa ja tämä on tullut esille mm. vuoden 1994 opetus-suunnitelmauudistukseen liittyneissä tutkimuksissa (esim. Syrjäläinen 1995, Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996). Tutkituissa kouluissa oli tavallista, että niiden kulttuuriin ei ollut syntynyt koulukohtaisen opetus-suunnitelman kehittämiseen tarvittavia rakenteita. On edelleen yleistä, että opetus-suunnitelmaa määrää oppikirja, opetus on opettajakeskeistä, aineenhallinta on selkeästi hallitsevampaa kuin pedagogiikka, yhteistoiminnallisuus hyvin rajoit-tunutta ja opetussuunnitelman laadintaan osallistuu vain pieni osa koulun opettajista.

Opettajien ja rehtorien puheet olivat usein täynnä aitoa näkemystä ja innostusta, mutta koulun tai luokkahuoneen käytänteet olivat muuttuneet minimaalisesti tai eivät lainkaan (Norris ym. 1996, 39).

Oppivassa koulussa opettaminen ja oppiminen perustuvat kokemukselliseen lähestymistapaan, jossa sovelletaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen, kriittisesti reflektiivisen ammatillisuuden ja systeemisen ongelmanratkaisun periaatteita. Sosiaalisen konstruktionismin taustaoletukset mahdollistavat koulutyössä kokemuksellisen näkökulman lisäksi historiallisen näkökulman soveltamisen. Taulukossa 4 Järvinen, Kohonen, Niemi ja Ojanen (1995) esittävät perinteiseen ja kokemukselliseen opettamiseen ja oppimiseen liitettyjä oletuksia. He korostavat, että kokemuksellisessa oppimisessä on kyse pedagogisen paradigman muutoksesta. Myös siirtyminen perinteisestä koulusta oppivaan kouluun vaatii paradigmatason muutoksia ja siirtymistä positivistisista uskomuksista konstruktionistisiin uskomuksiin. Se, miten opettajat ja oppilaat havaitsevat, tulkitsevat ja ymmärtävät opetukseen ja oppimiseen liittyviä asioita vaativat muutoksen uskomusten tasolla, kun siirrytään perinteisestä pedagogiikasta oppivan koulun pedagogiikkaan. Keskeisiä muutoksia ovat siirtyminen näkemään oppija itseohjautuvana, aktiivisena toimijana eikä ulkoaohjautuvana passiivisena vastaanottajana, siirtyminen tiedon jakamisesta tiedon konstruoinnin ohjaamiseen, siirtyminen eristyneestä ammatillisuudesta yhteistoiminnalliseen, siirtyminen staattisesta opetussuunnitelmasta dynaamiseen ja siirtyminen tuotosuuntautuneisuudesta prosessisuuntautuneisuuteen.

Muutosvaatimukset ovat siis valtavat. Suurta muutosta voi havainnollistaa esimerkiksi oppimiskäsityksen muutoksessa. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 18) kuvaavat muutoksen syvyyttä:

Konstruktivistinen käsitys oppimisprosessin luonteesta poikkeaa sekä arkiajattelulle että behavioristiselle tai didaktiselle perinteelle ominaisesta näkemyksestä. Sen "pintaprosessointi" ei tuottane vaikeuksia. Sen ymmärtäminen - tasolla, joka mahdollistaa siihen perustuvan opiskelun tai opettamisen - vaatii sen sijaan lukijalta valmiutta miettiä ja pohtia esitettyjä näkökohtia ja myös verrata niitä omiin kokemuksiinsa omien ennakkokäsitystensä perusteluja puntaroiden.

Ei siis riitä pelkkä opetusmenetelmien välineellinen muuttaminen, vaan tarvitaan oppimiseen ja opettamiseen liittyvien asenteiden "syväprosessointia".

Perinteiseen koulun kulttuurin syntyyn on vaikuttanut merkittävästi positivistinen tiedonkäsitys. Miettinen (1990) kuvaa positivistisen tiedonkäsityksen historiallista merkitystä. Hänen mukaansa Taylorin (1967) tieteellisen liikkeenjohdon oppi, behavioristinen psykologia ja positivistinen kasvatustieteologian suuntaus olivat rationalisoidun opetustyön synnyn taustalla. Perinteistä koulua muokanneeseen positivismiin ovat kuuluneet seuraavat oletukset:

...sosiaalinen kontrolli, ihmisten ja sosiaalisten instituutioiden muokkaaminen siten, että tehokkaasti ja häiriöttä toimiva yhteiskunta on mahdollinen. (...)
 ...menetelmänä on filosofisen spekuloinnin sijaan olemassa olevien ilmiöiden tarkka mittaaminen sellaisena kuin ne *tosiasiassa ovat*. (...) [Rationalisoidun opetustyön] mallin pohjalta kehiteltiin myös ne *käytännön työvälineet ja työnjako*, joiden avulla koulun työn järjestäminen ja kehittäminen on tapahtunut. [kursivoitnit alkuperäisessä] (Miettinen 1990, 63.)

Perinteisestä koulusta oppivaan kouluun siirtyminen merkitsee myös työkäytäntöjen joustavuuden lisääntymistä, sillä oppimisen perustuminen oppijan ja oppimisen ohjaajan kokemukselliseen vuorovaikutukseen tuo mukaan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman idean. Tällöin oppilaiden yksilöllisyys voidaan olettaa kohdattavan paremmin.

TAULUKKO 4 Perinteiseen ja kokemukselliseen opettamiseen ja oppimiseen liitetyt olettamukset (Järvinen ym. 1995, 134)

olettamukset	perinteinen opettamisen ja oppimisen malli	kokemuksellinen opettamisen ja oppimisen malli
1. Ihmiskuva: kontrollimuoto	ulkoahjautuva; ulkoinen kontrolli	itseohjautuva: sisäinen kontrolli
2. Oppimiskäsitys	behavioristinen	konstruktivistinen ja humanistinen
3. Valtasuhde ja opettajan rooli	opettajan auktoriteetti ja tiedon jakaminen painottuvat (enimmäkseen frontaaliopetusta)	jaettu kumppanuus, opettaja "oppijana", oppimisen ohjaaminen (yleensä pienissä ryhmissä)
ammattillisuuden luonne	ammattillisuus yksilöllistä autonomiaa	yhteistoiminnallinen, vuorovai- kutteinen ammatillisuus
4. Oppijan rooli	suhteellisen passiivinen tiedon vastaanottaja, yksilöllinen työskentely painottuu	aktiivinen oppijan osallistuminen painottuu sekä yksilöllisesti että yhteistoiminnallisissa ryhmissä
5. Näkökulma tietoon	tiedon siirtäminen ja "varman" tiedon esittäminen sekä siihen liittyvä soveltaminen ja ongelmanratkaisu	tiedon muuntaminen ja siihen liittyvä prosessinomainen henkilökohtaisen tiedon konstruointi ja ongelmien tunnistaminen
6. Näkökulma opetussuunnitelmaan	staattinen: oppiaineksen hierarkkinen arviointi, ennaltamäärätyt oppisisällöt	dynaaminen: oppiaineksen löyhempi organisaatio, johon kuuluu avoimia osia ja opetuksen integraatiota
7. Oppimiskokemukset	faktojen, käsitteiden ja taitojen osaaminen, huomio sisällössä ja tuotoksessa	prosessipainotteisuus: oppimistaidot, oppija tutkijana, sosiaaliset taidot ja kommunikatiotaidot
8. Prosessin kontrolli	opettaja on vastuussa, oppiminen on opettajan strukturoima	oppija on vastuussa, itse-organisoitu oppiminen
9. Motivaatio	pääasiassa ulkoinen	pääasiassa sisäinen
10. Arviointi	tuotos-suuntautunut; suoritustestit, kriteeripainotteisuus (ja normipainotteisuus)	prosessi-suuntautunut; portfolioarviointi, prosessin reflektio, itsearviointi, kriteeripainotteisuus

7.1.1 Oppiminen

Monet nykyajan opetuskäytännöt noudattavat yhä perinteisten behavioristisen oppimiskäsityksen ja opetusteknologisen suuntauksen lainalaisuuksia. Keskeistä on edelleen oppilaiden käyttäytymisen ennustaminen ja kontrolli. Koulutoiminnan tavoitteena ei niinkään ole ymmärtää oppilaiden "tietoisuutta, vaan systematisoida havaittavaa käyttäytymistä (Rosenberg 1988, 52)". Näitä käsityksiä tukevat mm. arki ajattelu ja kulttuurin normatiiviset odotukset. Vanhemmat esimerkiksi usein odottavat koululta näiden lainalaisuuksien pohjalta toimimista. (Ks. Kohn 1993, Rauste-von Wright & von Wright 1994, 197-198, Norris ym. 1995.)

Käsittelen behavioristista oppimiskäsitystä tässä lähinnä sellaisena, kuin se usein koulussa esiintyy: arki ajattelun omaisena vahvistamisen menettelynä, jossa palkitsevan tai rankaisevan ärsyksen ajatellaan johtavaan suotuisaan reaktioon. En puhu behaviorismista sen ideaalimuodossa, jossa vuorovaikutteisuus, kontekstuaalisuus ja oppijan aktiivisuus otetaan enemmän huomioon (esim. Bijou 1997) kuin koulun "arki-behaviorismissa".

Perinteisen koulun yksi keskeinen piirre on ottaa oppilas objektiksi, toiminnan kohteeksi ilman, että oppilaalla on paljon mahdollisuuksia olla aktiivinen toimija, subjekti. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuuluu tietty mekaaninen järjestelmällisyys, esimerkiksi opittavan aineksen osittaminen ja tarkka tuntisuunnitelma. Opittavat asiat ja oppijan käyttäytyminen pirstoutuvat yksinkertaisiin alkeisosiin. Tiedon käsitys on empiristinen ja muokkaa oppijasta passiivisen havaintojen ja faktojen käsittelijän tai yksinkertaisten reaktioiden toistajan. Käsitys oppimisesta on selkeä ja muistuttaa arkikäsitystä oppimisesta. Behaviorismi on opettajan kannalta johdonmukainen ja turvallinen, koska siinä ei tilannesidonaisuus ole keskeistä; opettajalle ei ole keskeistä valmistautua tilannekohtaisiin, yllätyksellisiin haasteisiin. Yllätyksellisyyden ja yksilöllisyyden kohtaamisen tarvetta vähentää perusoletus, että oppimisen perusta on yksilöllillä samanlainen, samojen lakien alainen. Selkeyttä lisää opettajan hallintakeskeisyys, jossa oppijan aktiivinen tiedon prosessointi ei ole keskeistä. Oppija ja opettaja ovat sosiaalisesti etäällä toisistaan. (Miettinen 1984, 36-49, Lehtinen ym. 1989, Miettinen 1990, 198-213, Rauste von Wright & von Wright 1994, Järvinen ym. 1995.)

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuri heijastelee monilta osin behavioristista perinnettä. Palkkiot (esim. oppilaan kehuminen, hyvät arvosanat, stipendit, palkkiot hyvästä käytöksestä) ja rangaistukset (esim. *moittiminen*, jälki-istunto, muut rangaistukselliset seuraamukset) ovat hyvin keskeisiä välineitä Vuorelan koulupäivän työrauha-tasapainon ylläpitämisessä.

Ongelmatilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi ja behavioristinen ajattelu tukevat toisiaan: kun syy nähdään oppilaassa, niin toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen eikä niinkään koko oppimisympäristöön. Lainsäädäntö tukee behaviorismin soveltamista koulussa. Vuoden 1983 peruskoululaki ja vuoden 1991 peruskouluasetus sisältävät ohjeet seuraamuksista oppilaalle, joka ei noudata koulun järjestystä tai käyttäytyy sopimattomasti. Tällaista oppilasta voi Peruskouluasetuksen mukaan "kurinpitokeinoilla ojentaa". Nämä säädökset ovat säilyneet valtaosin sisällöltään samoina myös vuoden 1998 Perusopetuslaissa (628/1998) ja Perusopetusasetuksessa (852/1998). OHR:ssä tulee usein esille, että koulussa käytetään välineellisen ehdollistamisen periaatetta: oppilaan toimintaa

pyritään kontrolloimaan ärsykkeellä, joka annetaan toiminnan jälkeen. Usein ärsyke on rangaistuksellinen tai palkitseva tyyliin "teit tätä, saat tätä".

Löyhä yhteisöllisyys on yhteydessä behaviorismiin mm. siten, että kun yhteistyö koulussa on vähäistä ja sidosteisuus löyhää (Weick 1976), on palkkiorangaistus -strategia ajallisesti suhteellisen helppo tapa kontrolloida käyttäytymistä verrattuna enemmän aikaa vaativaan vuorovaikutukseen ja dialogiin kollegojen, oppilaan ja vanhempien kanssa (ks. Kohn 1993, 16). Aika säätelee tässäkin koulun käytäntöjä (ks. Kivinen ym. 1985, 11-35).

Löyhä yhteisöllisyys liittyy myös siihen, että koululla ei ole keinoja seurata oppilaan yksilöllistä kehitystä tarpeeksi tarkasti. Tällöin tietoa oppilaan tilanteesta on niin niukasti, että oppilaan tilannetta käsitellään kontekstivapaasti eikä yksilöllisesti. Tämä liittyy siihen, että tilanne ratkaistaan usein oppilaan tilannetta melko pinnallisesti selvittelevällä rutiiniratkaisulla, kuten jälki-istunnolla. OHR:n kontekstivapaus ja oppilaan reifikointitaiipumus ongelmien ratkaisussa sekä siihen liittyvä oppilaan näkeminen enemmän yksikkönä kuin yksilönä kertoo tästä behaviorismille ominaisesta kontekstivapaudesta.

Behavioristiseen oppimiskäsitykseen viittaa myös se, että oppilaalle ei anneta ongelmanratkaisussa kovin paljoa vastuuta, vaan oppilas kantaa vastuun tekojensa seurauksista siten, että joutuu palkkioita ja rangaistuksia käyttävän autoritaarisen sosiaalisen kontrollin kohteeksi. Välineellinen ehdollistaminen toimii ennen kaikkea tehokkaana sosiaalisen kontrollin välineenä (ks. esim. Kohn 1993, 26-34).

Oppilas on behavioristisessa ongelmanratkaisussa enemmän passiivinen objekti kuin aktiivinen subjekti (ks. esim. Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, Rauste-von Wright & von Wright 1994, Järvinen ym. 1995). Ihmisen suhteessa ympäristöön on erittäin tärkeää se, kokeeko hän olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ulkoisten, itsestään riippumattomien seikkojen säätelemä. Toisin sanoen, on tärkeää kuinka paljon ihminen kokee olevansa sisäisen ja ulkoisen kontrollin ohjaama. (Rauste-von Wright & von Wright (1994, 97-98.) Se, että Vuorelan ongelmanratkaisussa ei paljon anneta vastuuta oppilaille ja ongelmia ratkaistaan autoritaarisen sosiaalisen kontrollin avulla, viittaa siihen, että Vuorelassa oppilas kokee ulkoisen kontrollin voimakkaana ja hänen mahdollisuutensa sisäiseen kontrolliin ovat heikentyneet. Oppilaista merkittävä osa, sopeutujat, on sosiaalistunut autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin ja monet oppilaat näkevät palkkiot ja rangaistukset ratkaisuina ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisuun.

Behavioristisen oppimiskäsityksen ja oppilaalle ongelmanratkaisutilanteessa annettavan vastuun yhteyttä selvittää seuraava lainaus Lehtiseltä ym. (1989). Lainauksessa mainitun opetuksen voisi työrauhaongelmien kohdalla ajatella tarkoittavan ongelmanratkaisutietojen ja -taitojen opetusta. Oppiminen taas voisi tarkoittaa sitä, että oppilas oppisi ratkaisemaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä ongelmatilanteita.

(...) ...ehdollistamismallissa (...) siirretään älyllinen vastuu pois oppijalta [kursivointi alkuperäisessä]. Oppijan aktiivisuus on joko tiukasti ohjattua tai suhteellisen sattumanvaraista toimeliaisuutta. Oikeisiin tekoihin ohjaaminen ja toivottujen suoritusten vahvistaminen ovat jatkuvasti opettajan vastuulla. Pitkällinenkään opiskelukokemus tällä tavoin organisoidussa oppimisympäristössä ei näytä

johtavan itsenäisten toimintastrategioiden kehittämiseen, vaan kaiken laadullisesti uuden oppimisen edellytyksenä on jatkuvasti tarkasti ulkoa ohjattu ja kontrolloitu opetus. (Lehtinen ym. 1989, 22.)

On tavallista, että oppilas ei Vuorelassa juurikaan saa vastuuta ongelmanratkaisusta, vaan opettajat ja *erikoisoppilashuoltohenkilöstö* ottavat vastuun ongelmien ratkaisusta ja ovat vastuussa sääntöjen noudattamisen valvomisesta. Kun ongelmanratkaisukeinot ovat ulkoa ohjattuja, eivät oppilaat kolmen yläastevuoden aikana opi itsenäisiä toimintastrategioita ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisussa. Ulkoa ohjattu ja kontrolloitu ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisu on opettajajohtoisen seuraamus- ja jälki-istuntojärjestelmän opetusta oppilaalle kontrollin ylläpitämisen sivutuotteena. Oppilaalle tämän järjestelmän oppiminen tuo sivutuotteena oppimisen autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin, siihen sopeutumiseen ja sen kovimpien muotojen välttämiseen.

Oppilaille annettava vastuu ja koulussa annettava sosiaalinen kasvatusta ovat yhteydessä toisiinsa. Koska yhteisöllisyys on löyhää, Vuorelassa oppilaat eivät paljoa tiedä koulun rakenteesta ja tavoista ratkaista ongelmia. Ongelmanratkaisutilanteissa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ei aina ole rakentavaa. Kun oppilaille ei anneta paljoa vastuuta ongelmien ratkaisusta ja he eivät hyvin hahmota yhteisöä, jonka jäseniä he ovat, jää monia sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuuksia koulussa hyödyntämättä. Koulun rakenteen (esim. henkilökunnan jäsenet ja heidän toimenkuvansa, kokoukset, OHR, yhteiset säännöt, ongelmanratkaisuprosessit) hahmottaminen ja vastuun saaminen ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisusta toisi spontaanisti opetussuunnitelmaan mukaan sosiaalisen kasvatuksen. Koulu olisi eräänlainen pienois-yhteiskunta, jonka toimintaa oppilas opettelisi ja jossa oppilas oppisi ongelmatilanteista ja niiden selvittämisestä sosiaalisen elämän pelisääntöjä. Nyt koulussa painottuvat kognitiiviset taidot sosiaalisten kustannuksella ja autoritaarinen, aikuiskeskeinen sosiaalinen kontrolli korvaa demokraattisen, oppilaskeskeisemmän sosiaalisen kontrollin. (Ks. McNeil 1986, Sapon-Shevin 1992.)

Oppitunnin häirinnän ongelmat Vuorelassa voi tulkita osin behaviorismiin perustuvaan opetussuunnitelmaan liittyviksi. Olen tulkinut varovainen, sillä aineistossani ei ole tarkkoja havaintoja opettajan opettamistavoista, vaan havaintoni perustuvat oppitunnin häirintää koskevaan aineistoon. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 152) pohtivat behaviorismin ja opetussuunnitelman suhdetta:

Behaviorismin käsitys oppimisprosessista on selkeä ja muistuttaa kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta. Se antaa myös selviä viitteitä *opetussuunnitelman* [kursivointi alkuperäisessä] laatimiseksi. Suunnitelma on laadittava etukäteen ja yksityiskohtaisesti. Siitä tulee ilmetä tavoitteeseen johtavan tehtävä/ärsyke - toiminto/reaktio -yksiköiden sarja. Opettajan tehtävänä on aineksen esittäminen suunnitelman määrittämällä tavalla ositettuna ja ajoitettuna sekä huolehtiminen siitä, että tämä johtaa oppilaissa tavoitteen kulloinkin edellyttämiin reaktioihin. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja, oppilas on hänen toimintansa kohde. Opetus onnistuu silloin, kun oppilas tuottaa oikeat (ennalta määritetyt) reaktiot, suoritukset.

Osittamiseen, ajoittamiseen ja opettajakeskeisyyteen istuvat huonosti oppimisympäristössä tapahtuvat yllättävät tapahtumat ja oppilaiden heterogeisuus.

Jos opettaja on yo. mallin mukaan laatinut tuntisuunnitelman etukäteen, yksityiskohtaisesti, saattaa oppitunnin häirintään puuttuminen tuottaa opettajalle tuntisuunnitelman jäykkyyden vuoksi suuria vaikeuksia. Opettajan tuntisuunnitelmassa "ei ole tilaa" oppitunnin häirinnälle eli ylimääräiseltä tuntuvalle vuorovaikutukselle oppilaan kanssa. Jälleen tulee esille aika koulun käytäntöjen määrittäjänä (ks. Kivinen ym. 1985, 11-35). Oppitunnin häiritsevä oppilas sekoittaa opettajan suunnitelmat ja yksi keino selvittää tilanteesta on poistaa oppilas opetusryhmästä. Joustavampi tunnin suunnittelu, jossa yllätyksille ja vuorovaikutukselle oppilaiden kanssa "on tilaa", ehkäisisi osaltaan häiriöitä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen merkitys koulunpidolle on sekä pedagoginen että sosiaalinen. Koska konstruktivismissa on keskeistä oppijan yksilölliset konstruktiot ympäröivästä todellisuudesta, esimerkiksi opittavasta tietopohjasta, auttaa tämä yksilöllinen oppimisprosessi työyhteisöä kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyttä. Oppimisympäristössä ei edetä joustamattomasti, vaan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa syntyneiden konstruktioiden ehdoilla pystytään toiminnassa paremmin kohtaamaan yllätyksellisyys. Kun oppilas on vastuussa tietopohjan konstruoinnista ja opettaja ohjaa tätä prosessia, on oletettavaa, että mahdollisuudet pedagogiseen ja sosiaaliseen menestymiseen oppimisympäristössä ovat paremmat kuin behavioristisessa oppimisympäristössä. Koska oppimisprosessin katsotaan edellyttävän yhteistyötä, oppimaan oppimisen taidot kehittyvät ja sosiaaliset suhteet opettajaan ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta muihin oppilaisiin ovat läheisemmät kuin behavioristisessa oppimisympäristössä. Sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisprosessin osa. (Ks. Lehtinen ym. 1989, Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-134, Järvinen ym. 1995.)

Konstruktivistisessa oppimisympäristössä pedagogisuuden ja sosiaalisuuden laatu on hyvin erilainen kuin behavioristisessa oppimisympäristössä. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen on erilainen asenne ja erilaiset mahdollisuudet kuin behavioristisessa oppimisympäristössä. Tämän perusteella voi olettaa, että oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen heterogeenisessä opetusryhmässä on enemmän mahdollisuuksia; oppimisympäristö pyrkii sopeutumaan oppilaan yksilöllisyyteen eikä opetusryhmästä pois siirtämisen kynnys ole niin alhainen kuin behavioristisessa oppimisympäristössä, jossa oppilaan on sopeuduttava luokkatason tavoitesuuntautuneeseen opetussuunnitelmaan.

7.1.2 Opettaminen

Kasvattajan ammatillisuutta ja sitä kautta opettamista ja kasvattamista ammatillisena toimintona pohdin Schönin (1983, 1987) kautta⁵. Schönillä on ollut suuri merkitys professioammattien perinteisten työkäytäntöjen kriittikkona ja kokemuksellisen työssä oppimisen ideoiden soveltajana. Schön (1983, 3-20) esittää, että professiot ovat uskottavuuskriisissä, koska ammatilliset ongelmat ovat tulleet entistä monimutkaisimmiksi.

⁵ Schön puhuu professioammateista yleisellä tasolla ja sovellan hänen ideoitaan kasvattajaprofessioon.

Vallitsevana kasvattajan ammatillisuuden mallina on ollut positivismiin pohjautuva tekninen rationaalisuus. Teknisen rationaalisuuden periaatteiden mukaan "ammatillinen toiminta on välineellistä ongelmanratkaisua, joka on tehty tarkaksi soveltamalla tieteellistä teoriaa ja tekniikkaa (Schön 1983, 21)". Positivismin periaatteiden mukaisesti 'tieto' on tietoa keinojen ja tavoitteiden suhteesta; millä koulutuksessa oppimallasi keinolla pääset ennalta määrättyyn tavoitteeseen (Schön 1983, 33). Ominaista on teorian ja käytännön erottaminen toisistaan. Perustutkimus ja soveltava tutkimus luovat asiantuntijalle pohjan, jonka varassa hän voi harjoittaa ammattiaan. Käytännön taidoilla ja ja tilanteen hallinnalla on alempi status. Ihmisen kokemukset ja käytännön taidot ovat alisteisia tieteelliselle tiedolle; käytäntö on alisteinen teorialle. Kasvattajalla on tietty faktaphoja, johon hänen toimintansa nojaa. Tilanteet ovat ratkaistavissa viittaamalla faktoihin. Opettaja-oppilas -suhde on asiantuntija-asiakas -suhde, jossa kasvattaja pysyy etäisenä tunnesuhteessaan oppilaaseen ja pitäytyy asiantuntijan roolissa. Asiantuntijan ja asiakkaan välillä on selkeä valta-alistussuhde.

Ongelmaksi teknis-rationaalisessa ammatillisuudessa tulee kuitenkin Schönin (1983, 14) mukaan se, että kurinalaisella faktojen soveltamisella kasvattaja ei pysty riittävän hyvin käsittelemään käytännön epämääräisiä tilanteita, joihin liittyy epävarmuutta, ainutlaatuisuutta tai arvoristiriitoja. Yleisopetukseen sovellettuna tämä merkitsee sitä, että työyhteisön jäsenten ammatillisuus ei pysty jäykkyytensä vuoksi kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyttä eikä oppimisympäristön yllättäviä tapahtumia. Tällöin ne tilanteet, joihin staattinen ongelmanratkaisu ei riitä, ratkaistaan esimerkiksi jälki-istunnolla, poistamalla oppilas luokasta, siirtämällä oppilas osa-aikaiseen erityisopetukseen tai pysyvämmiin erityisopetukseen. Opetustilanteen reunaehdot (mm. opetussuunnitelman muoto) ovat sellaiset, että kasvattajalle ei jää tilaa joustavalle itsereflektiolle toiminnan aikana. Tämä piirre muistuttaa edellä käsittelemäni behavioristisen oppimiskäsityksen jäykän tavoitteenasettelun tuomia ongelmia.

Schön (1983, 39-41) haluaa muuttaa ammatillisuuden kuvaa ongelmanratkaisusta ongelmanasetteluksi, jossa eri tavat tarkastella ongelmatilannetta ja sen ratkaisua tulevat pääasiaksi.

Ongelmanasettelu on prosessi, jossa vuorovaikutuksellisesti *nimeämme* asiat, joihin kiinnitämme huomiota ja jossa *määrittelemme* kontekstin, jossa me aiomme kiinnittää asioihin huomiota [kursivoinnit alkuperäisessä]. (Schön 1983, 40.)

Teoria ja käytäntö eivät tällöin enää ole erillisiä, vaan työssä käytetty teoria syntyy tilanteen kontekstista kasvattajan itse-reflektion kautta. Schön (1983, 1987) erottaa kolme tapaa, joilla profession haltija toimii kasvatustilanteessa: knowing-in-action, jota kutsun piilotietämiseksi, reflektointi toiminnan aikana (reflection-in-action) ja aiemman toiminnan reflektointi (reflection-on-action).

Käsittelen seuraavaksi tarkemmin piilotietämistä (ks. Schön 1983, 60-61). Kasvattajan toimintatapoihin muodostuu ajan kuluessa tiedostamaton, spontaani ja automatisoitunut tietoperusta. Esimerkiksi opettajalle ongelmatilanteiden kohtaaminen on tällöin kuin polkupyörällä ajamista tai uimista; toimintareaktiot tulevat spontaanisti toiminnan aikana. Kasvattaja rakentaa ammattikäytäntönsä tiettyjen, työssä kohtaamiensa tilanteiden varaan. Hänelle kehittyy odotuksien, mielikuvien ja tekniikoiden valikoima, joiden avulla hän oppii ennakoimaan

tilanteita ja toimimaan niissä. Jos ammattikäytännöt pysyvät vakaina, kasvattaja kohtaa yhä vähemmän yllättäviä tilanteita. Piilotietäminen tulee yhä tiedostamattomammaksi, spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi. Tätä voi pitää yhtenä ammatillisen erikoistumisen etuna; toimintojen automatisoituminen vapauttaa kasvattajan voimia muihin tehtäviin.

Erikoistuminen voi kuitenkin johtaa rajoittuneisiin työkäytäntöihin. Kun työkäytännöt tulevat yhä toistuvimmiksi ja rutiininomaisemmiksi, kasvattaja saattaa yhä vähemmän pohtia työkäytäntöjään. Kasvattaja voi huomata ajautuneensa virhetoimintoihin, joista ei pääse irti. Usein kasvattaja ratkaisee tilanteen niin, että hän valikoivasti jättää huomiotta ilmiöt, jotka eivät mahdu hänen piilotietämisensä rajoihin. Tämä voi johtaa mm. siihen, että kasvattaja ikävystyy työhönsä tai kokee burn outin. Toimintojen jäykkyys ja rajoittuneisuus saattaa myös olla epäedullista oppilaiden kannalta. Yleisopetuksessa opettaja saattaa siirtää erityisopetukseen oppilaan, jonka yksilöllisyyden kohtaaminen vaatii niin paljon, että opettajan piilotietäminen ei enää riitä.

Edellä kuvattu epäedullinen erikoistuminen johtuu Schönin (1983, 61) mukaan siitä, että kasvattaja "ylioppii" työnsä eikä enää kyseenalaista toimintojaan. Vuorelan OHR:n toiminnassa voi tulkita näkyvän "ylioppimista". Vuosien aikana ryhmään on tullut suuri määrä oppilastapauksia. Kun oppilastapauksia on tullut aina vain lisää, OHR:n jäsenten työkäytännöt ovat vakiintuneet ja oppilastapaukset koetaan ryhmässä yhä vähemmän yllätyksellisiksi. Ongelmanratkaisussa "piilotietäminen" on tullut yhä keskeisemmäksi ja työkäytännöt ovat tulleet yhä toistuvimmiksi ja rutiininomaisemmiksi. Koska reflektiivisyys ei ole ryhmässä keskeistä, ei ryhmän toimintasääntöjä ja ongelmanratkaisutapoja kovin paljon pohdita. Esimerkiksi ongelmatilanteita ei määritellä uudesta, oppimisympäristönäkökulmasta, vaan luotetaan perinteiseen yksilödiagnostiseen tilanteen määrittelyyn (ks. Schön 1983, 62).

Schön tuo reflektoinnin kasvattajan avuksi "ylioppimisen" haittojen korjaamiseen. Reflektio on "omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirow 1995a, 8)". Kasvattaja pystyy tarkastelemaan työtään ja ottamaan vastuuta työnsä kehittämisestä itsearviointin avulla. Hän pohtii ja arvioi oman työnsä taustafilosofiaa: omiin ja koko oppimisympäristön työkäytänteisiin liittyviä arvoja. Reflektoinnin avulla kasvattaja voi tiedostaa ja kritisoida erikoistumisen rutinoitettavia työkäytäntöjään. Kasvattaja voi reflektoinnin rohkaisemana haluta kohdata epävarmoja ja ainutkertaisia tilanteita ja ymmärtää niitä uudella tavalla. (Ks. mm. Dewey 1933, Schön 1983, 49-50, Järvinen 1990, 5-20, Calderhead 1992, Bengtsson 1995, Mezirow 1995b.)

Tarkoituksenmukainen ongelmanratkaisu vaatii riittävää oman toiminnan ja tilanteen reflektointia. Osa tästä reflektoinnista on tiedostettua reflektointia toiminnan aikana ja osa tiedostettua aiemman toiminnan reflektointia. Reflektoiava kasvattaja ratkaisee tilanteen esimerkiksi seuraavasti: vastaan tulee yllättävä tilanne -> toiminnan uudelleen arviointi (reframing) -> tilanteen sovittaminen uuteen toiminnan arvioon -> kokeilu -> yllätykset -> toiminnan uudelleen arviointi, jne. (Ks. Schön 1983, 131-133.) Esimerkiksi oppitunnin häirinnässä tämä saattaisi merkitä seuraavaa: kaksi poikaa meluaa oppitunnilla -> tilanteen ja oman

toiminnan arviointia -> havainto, että omasta toiminnasta puuttuu huumori ja myönteisyys -> huumorin ja myönteisyyden kokeilu tilanteessa -> yllätys: oppilaat pitivät huumorista ja myönteisyydestä -> uusi arvio omasta toiminnasta: huumori ja myönteisyys saattavat tehdä oppimisympäristön paremmaksi, jne. Reflektiossa korostuu tilanteen uudelleenmäärittely, kuten konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä (nimenomaan jatkuvan reflektion kautta) ja systeemisessä ajattelussa. Uudelleenmäärittely onkin peruskäsite tässä esittelemässäni oppivassa koulussa.

Piilotietäminen sopii ammattikäytäntöihin yleensä niin kauan kuin kasvattaja ei kohtaa yllättäviä tilanteita, joissa hänen rutiininomainen piilotietämisensä ei riitä. Varsinkin epämääräiset, yllättävät ja monimutkaiset tilanteet vaativat reflektiota. Tähän liittyy kasvattajan 'kurinalaisuus vs. tarkoituksenmukaisuus' -ongelma. Yksi tapa ratkaista epävarma tilanne on jäykkä kurinalaisuus, jossa ratkaisu ongelmaan löytyy piilotietämisen avulla. Kasvattaja ei reflektoi tilannetta tai omaa toimintaa, vaan ratkaisu löytyy lähes tiedostamatta jo hallussa olevista ammatillisista käytännöistä. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 96-97) toteavat, että "jos työntekijältä puuttuvat samalla uuden oppimisen motivaatio ja sen edellyttämät itsereflektiiviset toimintavalmiudet, on mahdollista, että hän soveltaa mekaanisesti samaa rutiininomaista toimintastrategiaa piittaamatta kulloisenkin työtilanteen ehdoista, esimerkiksi työskennellessään erilaisten ihmisyksilöiden ja ryhmien parissa nopeasti muuttuvissa yhteiskunnallisissa tilanteissa."

Tutkimuksessa kerätyissä kertomuksissa tulee esille tilanteita, joissa opettaja ei pysty kohtaamaan yllättäviä tilanteita joustavasti, vaan opettaja ratkaisee yllättävän tilanteen jäykästi ja kurinalaisesti sillä keinolla, joka on muodostunut rutiiniratkaisuksi. Jäykkiä, kurinalaisia ratkaisuja Vuorelassa ovat mm. opettajan reagoiminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen *huutamalla* oppitunnilla tai välitunnilla, oppilaan poistaminen luokasta ja jälki-istuntorangaistus. Myös OHR:ssä keksitään moniin yllättäviin (kuten myös moniin tavanomaisiin) tilanteisiin jäykkä, kurinalainen rutiiniratkaisu. OHR ei reagoi ongelmatapauksiin uudelleenmäärittelemällä tilanteen ja keksimällä uusia sääntöjä tai menettelytapoja itse tilanteessa ja refleктоimalla toiminnan aikana. Ryhmä ei kyseenalaista piilotietämistä reflektion avulla. (ks. Schön 1987, 35)

Schön (1983, 42-45) kuvaa 'kurinalaisuus vs. tarkoituksenmukaisuus'-ongelmaa 'kova maa vs. suo'-vertauksella. Sovellan vertausta kasvattajan työhön. Teknis-rationaalisesti toimivan kasvattajan työssä yksi ongelma on se, pysytelläkö kurinalaisesti ja jäykästi kovalla maalla selkeiden oppisisältöjen ja sosiaalisesti vähäpätöisinä pitamiensä ongelmien kanssa vai laskeutuako tarkoituksenmukaisuus-periaatteella suohon, jossa oppisisältöjen opettaminen on hankalaa, mutta jossa kasvattaja kokee ongelmat sosiaalisesti tärkeiksi ja haastaviksi. Tässä suossa kasvattaja yrittää selvittää kokemuksen, yritys-erehdys-strategian ja intuition avulla tai hän vain yrittää suoriutua jotenkuten. Suo on todella upottava, koska teknis-rationaalisen kasvattajan jäykkä ja välineellinen 'ennalta annettujen keinojen soveltaminen ennalta määrättyihin tavoitteisiin pääsemiseksi' -asetelma ei anna hänelle tarpeeksi työkaluja epämääräisistä tilanteista selviämiseksi.

Opettajan työssä tämä voisi tarkoittaa seuraavaa. Valitseeko opettaja ongelmanratkaisussa jäykät, rutiininomaiset ratkaisut (esim. huutaminen oppitunnin

häirinnän lopettamiseksi, oppilaan poistaminen oppitunnilta, jälki-istunto), jotta voi opettaa rauhassa oppiainettaan? Vai valitseeko opettaja tilannekohtaiset ratkaisut ja laskeutuu tilanteen tasolle selvittämään tilanteen vaatimia tarkoituksenmukaisia ratkaisuja (esim. oppilaiden oppitunnin häirinnän syiden pohtiminen yhdessä oppilaiden kanssa ko. oppitunnilla), vaikka oman oppiaineen opettaminen siitä kärsisikin? Nämä tilannekohtaiset ratkaisut saattavat osoittautua tuskallisiksi, jos opettajan työtapoihin ei kuulu joustava reflektiivisyys.

Suolle menon välttämässä heijastuu Vuorelassa esille tuleva jako koulunpitoon ja kurinpitoon (ks. Kivinen ym. 1985, McNeil 1986) tai toisella tavalla sanottuna 'opettaminen vs. ei-toivottu käyttäytyminen' -asetelma. Vuorelassa ongelmatilanteet ratkaistaan usein "kovalla maalla" rutiiniratkaisuilla, koska opettaminen ja ongelmanratkaisu pidetään erillisinä asioina. Tarkoituksenmukaisuus vaatisi suolle astumista eli kontekstisidonnaisen tilannekohtaisen ratkaisun löytymistä sekä opettamisen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun nivomista toisiinsa. Jos opettajalla ei kuitenkaan ole joustavaa, reflektiivää tapaa työskennellä, on suolle astuminen vaikeaa.

Kurinalaisuus vs. tarkoituksenmukaisuus -ongelmaa voi pohtia myös integraatio-segregaatio-ulottuvuudella. Vuorelan *työllistäjien* eli paljon henkilökunnan työpanosta vievien, ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden tilanne ratkaistaan koulussa usein kurinalaisesti ja jäykästi sen jälkeen, kun oppilaan tilanteeseen on käytetty jo runsaasti henkilökunnan energiaa. Tällöin kurinalainen, teknisrationaalinen ratkaisu saattaa olla oppilaan poistaminen opetusryhmästä. Tarkoituksenmukainen, reflektiivinen ratkaisu saattaisi olla esimerkiksi uusien sääntöjen ja menettelytapojen keksiminen kouluun. Tällöin oppilasta ei ehkä tarvitsisikaan poistaa opetusryhmästä, koska koulu ja opettaja saisi reflektoinnin avulla tilanteen ratkaisuun enemmän joustavuutta.

Schöniä on arvosteltu siitä, että hänen reflektiivisyytensä on liikaa yksittäisen työntekijän työn kontekstiin sidottu ja laiminlyö työtoiminnan historiallisen näkökulman (mm. Miettinen 1990, 124-125, Skrtic 1991, 220-224, Smyth 1991, 105-108). Skrtic (1991) toteaa, että reflektio on Schönille tahtoon perustuva individualistinen toiminto, kun taas kriittisessä pragmatismissa reflektio on sosiaalinen toiminto. Schön (1983, 338) kyllä toisaalta kuvailee reflektiivistä organisaatiota joustavaksi, työntekijöiden osallistuvuutta korostavaksi, vastuuta työntekijöille hajauttavaksi sekä ristiriitaisia arvoja ja tavoitteita jatkuvasti pohtivaksi. Schöniläinen reflektio kuitenkin säilyttää kouluorganisaation erikoistumisen sävyttämänä byrokraattisena paikkana, mikä on ristiriidassa Schönin em. kouluorganisaatiotason adhokraattistyyppisen, tilannesidonnaisen ongelmanratkaisumallin kanssa. (Ks. Skrtic 1991, 222-223.)

Smyth (1991) korostaa, että Schönin työtä leimaa psykologinen viitekehys, jossa korostuu kognitiivisten taitojen soveltaminen eri tilanteissa ja konteksteissa. Schön ei näe reflektiota osana sosiaalisesti konstruoitua todellisuutta. (Smyth 1991, 107.)

Skrticin (1991, 1997) adhokraattisessa koulussa reflektio on kriittistä reflektiota pragmatismien hengessä. Adhokraattinen toimintakulttuuri koulussa perustuu innovaation periaatteelle; tarkoitus on keksiä uusia työkäytäntöjä. Toisin kuin byrokraattinen suoritusorganisaatio, adhokraattinen organisaatio on ongelmanratkaisuorganisaatio. Skrticin mukaan Schönin (1983, 338) reflektiivinen

kouluorganisaatio vastaa täysin Skrticin adhokraattista kouluorganisaatiota. Kuitenkin Skrtic täydentää Schönin ajattelua siten, että hänen mielestään kasvatuksellisten käytäntöjen konstruointi, dekonstruointi ja rekonstruointi odottamattomien ongelmien ratkaisemiseksi vaatii kouluväen jatkuvaa reflektiivistä diskurssia. Skrticin mukaan kasvattajien tulee tehdä itsereflektiota yhteistyössä, muuttaa kasvatuksellisia käytäntöjään ja tätä kautta tehdä työympäristöstä joustava ongelmanratkaisuorganisaatio. (Skrtic 1991, 222-223.) Tällöin reflektioon liittyy emansipatorisuus: työntekijät vapautuvat reflektiivisen tutkivan asenteen ja reflektiivisen diskurssin kautta epätarkoituksenmukaisista työkäytännöistä (Skrtic 1991, 29, 126).

Tuonnempana esittelemäni oppiva koulu muistuttaa paljon Skrticin adhokraattista koulua. Oppivassa koulussa reflektio perustuu kriittiseen pragmatismiin ja kriittinen reflektio merkitsee "niiden ennako-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat (Mezirow 1995b, 17)". Näitä ovat mm. oppimiskäsityksen, ammatillisuuden ja ongelmanratkaisutavan taustalla olevat ennako-oletukset.

Vuorelan henkilökunnassa teknis-rationaalinen ammatillisuus ilmenee reflektiivisyyden puutteena ongelmatilanteiden ratkaisussa niin luvattomien poissaolojen, oppitunnin häirinnän kuin välituntihäiriöidenkin selvittelyssä. OHR:ssa reflektioimattomuus tulee selkeästi esille. Ongelmatilanteen määrittelyn yhtenä keskeisenä taustatekijänä voi tulkita olevan reflektioimattomuuden noidankehä: kun omaa toimintaa ei ongelmanratkaisutilanteessa arvioida, määritellään ongelma oppilaan, ei oppimisympäristön ongelmaksi ja tämän määrittelyn kautta työntekijät välttyvät oman toimintansa arvioinnilta.

Tästä ongelmatilanteeseen liittyvästä arvioinnista on Vuorelassa erotettava koulun henkilökunnan osallistuminen työyhteisötason itsearviointiin. Henkilökunta on osallistunut itsearviointiprojektiin 1990-luvun alkupuolelta lähtien, mikä on selvä merkki virallisesta itsearvioinnin tärkeänä pitämisestä koulussa.

Liitän teknis-rationaalisen ammatillisuuden myös siihen, että Vuorelassa käytetään autoritaarista sosiaalista kontrollia niin yleisesti. Tällainen sosiaalinen kontrolli on merkki siitä, että reflektioinnin puuttuessa muita, monipuolisempia sosiaalisen kontrollin muotoja ei ole kovin paljon saatu aikaan. Yhteisöllisyyteen reflektioimattomuuden voi tulkita liittyvän siten, että löyhässä yhteisöllisyydessä ei ole tarvetta eikä mahdollisuuksia yksilölliseen ja/tai yhteistoiminnalliseen reflektointiin, koska ammatillinen dialogi on niin vähäistä.

7.1.3 Ongelmanratkaisu

Seuraavassa käsittelen perinteisen ja oppivan koulun ongelmanratkaisutapoja suhteessa yksilödiagnostisiin ja systeemiin näkemyksiin. Yksilödiagnostisen ja systeemisen näkemyksen yksi pääero on ongelmatilanteen määrittelyssä. Toinen merkittävä ero on ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyssä: edellisessä näkemyksessä ongelmatilannetta ei yleensä uudelleenmääritellä, jälkimmäisessä se uudelleenmääritellään myönteisesti merkinä oppimisympäristön kehittymisen tarpeesta. Kolmas suuri ero on toimenpiteiden kohdistamisessa: edellisessä näkemyksessä toimenpiteet kohdistetaan valtaosin oppilaaseen, jälkimmäisessä pidetään mahdollisena toimenpiteiden kohdistamista koko oppimisympäristöön.

Neljäs pääero on se, että yksilödiagnostisuudessa pyritään ratkaisemaan ongelma pääasiassa muuttamalla oppilasta, systeemisessä näkemyksessä pyritään muuttamaan koko oppimisympäristön toimintaa.

Kahden em. ongelmanratkaisutavan eroja voi havainnollistaa tarkastelemalla kouluympäristön joustavuutta kahden utopian kautta. Utopia 1: Oppilas on niin joustava, että tarve koulu yhteisön ongelmanratkaisun joustavuuden lisäämiseen häviää. Oppilas pystyy sopeutumaan koulu yhteisön joustamattomuuteen täysin. Utopia 2: Koulu yhteisö on niin joustava, että tarve oppilaiden poistamiseen opetusryhmästä ongelmanratkaisukeinona häviää. Koulu yhteisö pystyy ottamaan täysin huomioon oppilaiden yksilöllisyyden. (Naukkarinen 1992.) Yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu toimii utopian 1 suunnassa ja systeminen ongelmanratkaisu toimii utopian 2 suunnassa.

Tarkasteltaessa yksilödiagnostista ja systeemistä ongelmanratkaisua Vuorellassa on havaittavissa, että ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä ongelmia koulu näyttää ratkaisevan selkeästi enemmän yksilödiagnostisesti kuin systeemisesti. Pohdin seuraavassa tarkemmin näiden kahden ongelmanratkaisutavan ilmenemistä ei-toivottuun käyttäytymisen ongelmien ratkaisussa Vuorellassa.

Yksilödiagnostisen ajattelun taustalla on lääketieteellinen ja differentiaali-psykologinen näkökulma. Yksilön oireet nähdään suurelta osin yksilön ominaisuuksista johtuvina (esim. oppilaan perimä, älykkyys, moraalit). (Ks. esim. Sandow 1994.) Yksilössä havaitut oireet diagnosoidaan ja diagnoosin pohjalta yksilö usein luokitellaan, jotta hänen diagnoosilleen voidaan löytää oikeat toimenpiteet (ks. esim. Hobbs 1975, 1-18). Yksilödiagnostointiin liittyy kiinteästi puutteellisuuksia korostava arviointi. Oppilaan tilanne hahmotetaan enemmän hänen heikkouksiensa kuin vahvuuksiensa pohjalta. Oletuksena on, että yksilön kohdistuvien toimenpiteiden tehokas käyttö perustuu oirepohjaisten puutteiden tarkkaan diagnoosiin. Puutteellisuuksien diagnosoinnin ja luokittelun kautta saadaan mm. erityispedagogisia palveluja. Oppilaan käyttäytymisen sopeuttamiseen yhteisöön sopivaksi ei niinkään kiinnitetä huomiota eli oppimisympäristöä ei arvioida. Oppilas arvioidaan kontekstivapailta menettelytavoilla (esim. psykometriset testit, yksilön toimintavajavuutta korostavat mallit, oppimisen ärsyke-reaktio -mallit), joten oppilaskohtaista kontekstuaalista vaihtelua ei oteta hyvin huomioon. (Ks. esim. Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991.)

Sama kontekstuaalisuuden puute on ominaista myös arkibehaviorismille ja teknis-rationaaliselle ammatillisuudelle, joissa kurinalainen ja jäykkä faktatiedon kerääminen ja soveltaminen eivät jätä tilaa joustavalle yksilöllisyyden kohtaamiselle. Yksilödiagnostisen ongelmanratkaisun voi myös nähdä koulun työntekijöiden yrityksenä lievittää diagnosoinnin, luokittelun ja segregoinnin avulla ammatillista epä mukavuuttaan niiden oppilaiden tilannetta koskien, joiden yksilöllisyyttä yleisopetuksessa koulu ei pysty kohtaamaan. (Ks. Meyer & Rowan 1977, 1978, Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991).

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuriin kuuluu yksilödiagnostisuus. Esimerkiksi OHR:ssä otetaan toimenpiteiden kohteeksi yleensä vain oppilas, hänestä tehdään diagnoosia muistuttava arviointi, jonka jälkeen hänelle yritetään löytää arviointiin perustuen sopiva toimenpide. Myös kontekstivapaus tulee esille OHR:n toiminnassa.

Perinteistä arviointimallia on paljon kritisoitu. Puutteellisuuksia korostavan arvioinnin katsotaan oikeuttavan puutteelliseksi luokitellun yksilön eristämisen ja segregoinnin. (Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991.) Tästä segregoinnista kertoo Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin taustalla oleva usko koulutuksen kaksoisjärjestelmään. Puutteellisuuksia korostavan arvioinnin suosio perustuu sen kiistämättömään tehokkuuteen lääketieteellisestä näkökulmasta katsottuna. Yksilödiagnostiikka on tehokas tapa luokitella oppilas ja soveltaa häneen yhteiskunnan palvelujärjestelmässä ko. luokkaan sisällytetyjä toimenpiteitä. (Gaylord-Ross & Browder 1991, Schuler & Perez 1991.)

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuria voi tarkastella myös sen perusteella, miten yksilö ja organisaatio nähdään ongelmatilanteessa. Skrtic (1997) on jakanut perususkomukset ihmisen patologiaan koskeviin ja organisaation rationaalisuutta koskeviin uskomuksiin. Perinteinen kouluyhteisö pitää oppilaan oppimisvaikeuksia ja/tai sopeutumattomuutta enemmänkin oppilaan patologiasta johtuvana eikä niinkään organisaation patologiasta johtuvana. Organisaatiota perinteinen kouluyhteisö pitää rationaalisena, järkipäisesti toimivana. Ihmisen patologiaan viittaavia uskomuksia ovat:

1. Vamma tai kyvyttömyys on oppilailla oleva patologinen tila ja
2. erotteludiagnoosi on objektiivinen ja hyödyllinen.

Organisaation rationaalisuuteen liittyviä uskomuksia ovat:

3. erityiskasvatus on järkipäisesti suunniteltu ja koordinoitu palvelusysteemi, joka hyödyttää diagnosoituja oppilaita ja
4. edistystä saadaan aikaan lisäämällä teknologisia parannuksia diagnosoinnissa ja opetuksellisissa interventioissa. (Skrtic 1997, 50-52)

OHR:n toiminnassa ja osin koulun toiminnassa laajemminkin heijastuvat kaikki neljä uskomusta. OHR usein määrittelee ongelman oppilaan ongelmaksi keskittyen kuvailemaan oppilaan piirteitä ja toimintaa. Keskeistä OHR:n toiminnassa on erotteludiagnoosin tekeminen oppilaaseen kohdistuvia toimenpiteitä varten. Ryhmä käyttää erityiskasvatusta palvelusysteeminä, ja haluaa palvelusysteemin hyödyttävän diagnosoituja oppilaita, joskin ryhmä arvostelee systeemin toimivuutta (esim. lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen jonot, nuorisokodin kasvatukselliset puutteet, koulukotisijoituksen kalleus). Ryhmässä tulee silloin tällöin esille näkemys, että edistystä saavutetaan mm. diagnoosin teknologisilla parannuksilla (mm. toivoo lastenpsykiatriin tutkimuksiin ja perheneuvolan tutkimuksiin pääsyn helpottuvan) ja opetuksellisilla interventioilla (*kurin* lisääminen oppilaalle, erityisopetukseen siirtäminen), joskin ryhmä myös toteaa, että ESY-opetukseen siirretty oppilas ei useinkaan palaa takaisin yleisopetukseen.

Vuorelan opettajien, oppilaiden, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien keskuudessa on runsaasti niitä, jotka ajattelevat, että oppilaan vaikeuksien syyt liittyvät oppilaan ominaisuuksiin. Ryhmät eroavat kuitenkin siinä, kuinka rationaalisena kouluyhteisön toiminta nähdään. Tulkitsen, että OHR:ssa on melko vähän koulun rationaalisuuden epäilyä, sillä esimerkiksi koulun ja oman toiminnan arviointi ei siellä ole kovin yleistä. Muu henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat esittävät selvästi enemmän kuin OHR kielteistä kritiikkiä koulua kohtaan.

Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurissa painottuu oppilaan diagnosointi ja oppilaan muuttaminen diagnoosiin perustuvilla toimenpiteillä eikä oppimisympä-

ristön arviointi ja muuttaminen ole keskeistä. Koulu ei käytä ongelmien ratkaisussa paljon vuorovaikutussuhteisiin vaikuttamista, vaan luottaa enemmän oppilaaseen kohdistuviin toimenpiteisiin, mm. autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin. Koulun ongelmanratkaisutapa on yksilön muuttamista painottava, ei ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita tai kouluyhteisön sääntöjä muuttava.

Taulukossa 5 on yksilöpainotteisen ja systeemisen toimintamallin vertailua. Käyn taulukkoon pohjautuen yhteenvetona läpi Vuorelan ongelmanratkaisukulttuurin piirteitä.

1. OHR:ssa ongelmaksiksi hyväksytään valtaosin yhden oppilaan ongelma eikä ongelmatilannetta tavallisesti uudelleenmääritellä laajemmin, oppimisympäristön "pelisääntöjen" ongelmaksiksi. "Ongelmanhoitajia" Vuorelassa on monia, tavalliset ovat kuraattori, erityisopettaja ja luokanvalvoja.

2. Vastuunkantajiksi ei OHR:ssa yleensä määritellä kaikkia asianosaisia. OHR ei kuitenkaan yksiselitteisesti kutsu kuraattoria tai erityisopettajaa ongelmanhoitajaksi, vaan vastuuta yritetään jakaa. Luokkatason yhteisöllisiä menetelmiä ei ole koulussa paljon kehitetty, joten tavallisesti muita oppilaita kuin ei-toivotusti käyttäytyvää oppilasta ei oteta mukaan ongelmanratkaisuun. Vuorelassa on jonkin verran pyrkimystä ottaa luokanvalvojan lisäksi muitakin opettajia mukaan ongelmanratkaisuun esimerkiksi kysymällä heiltä tietoja oppilaista. Rehtori ja apulaisrehtori ovat ongelmatilanteissa tärkeä tuki opettajalle ja he ovatkin sekä opettajan tukijan että vastuunkantajan rooleissa. Opinto-ohjaajista toinen on läsnä oppilashuoltoryhmässä ja hän saa ryhmässä paljon informaatiota ongelmatilanteista. Opinto-ohjaaja ei kuitenkaan ole paljon mukana käytännön ongelmatilanteiden ratkaisuisissa.

Vanhempiin otetaan yhteyttä, vaikkakin usein melko myöhäisessä vaiheessa. Henkilökunnan mielipiteissä esille tullut vanhempien avuttomuus ja tuen tarve voi olla yksi selitys sille, että vanhemmat eivät aina ole selkeästi esillä vastuunkantajina ongelmatilanteessa. Toinen selitys voi olla kodin ja koulun yhteistyön puutteet. Vanhempien mielipiteissä tulee esille, että koulun ja kodin yhteistyö ei aina toimi hyvin. Siten jotkut vanhemmat saattavat saada tietoa koulun ongelmatilanteista niin huonosti, että vastuunkantajan roolia ei tiedon puutteen vuoksi voi vanhemmilla ollakaan. (Ks. Fullanin ja Stiegelbauerin 1991, 237 toteamus yhteistoiminnallisen kulttuurin suuresta merkityksestä kodin ja koulun yhteistyössä.)

Oppilaan asema vastuunkantajana on kaksinainen: oppilas kantaa vastuun käyttäytymisensä seurauksista, mutta hän ei ole vastuullinen ja tasavertainen ongelmatilanteen ratkaisija. Tässä tulee esille yksi behavioristiseen oppimiskäsitukseen viittaava piirre koulun ongelmanratkaisussa: oppilas kantaa vastuun kärsimällä rangaistuksen ja olemalla toimenpiteiden objekti, mutta yleensä hän ei saa paljon vastuuta ongelmanratkaisuprosessissa olemalla ongelmia ratkaiseva subjekti. Sekä vanhempia että oppilasta koskeva seikka on se, että he eivät ole mukana OHR:n kokouksissa kantamassa vastuuta oppilaan teoista ja ongelmien ratkaisusta, vaan usein he ovat mukana vasta koululla järjestettävässä yhteispuolaverissa.

TAULUKKO 5 Perinteisen ja systeemisen toimintamallin vertailua (mukaillen Laaksonen & Wiegand 1989, 126).

Perinteisen/yksilöpainotteisen toimintamallin ratkaisut	Systeemisen toimintamallin ratkaisut
1. Ongelmaksi hyväksytään yhden oppilaan ongelma.	1. Ongelmatilanne määritellään laajemmin. On koko koulun pulmatilanne, jos yhden luokan suoritukset jäävät heikoiksi puutteellisen työrauhan takia.
2. "Ongelmanhoitajaksi" kutsutaan koulu-psykologi ja/tai koulukuraattori.	2. Vastuunkantajiksi, ongelmatilanteen hoitajiksi, määritellään kaikki asianosaiset: luokankaikki oppilaat, luokanvalvojan ohella muutkin luokkaa opettavat, rehtori, opinto-ohjaaja, vanhemmat ja oppilas.
3. Em. "ongelmanhoitajiin" kohdistuu "sanattomia odotuksia": Heidän tulisi poistaa oppilas häiritsemästä luokan työrauhaa.	3. Ongelmatilanteeseen ei haeta yhtä ratkaisumallia, vaan tilannetta pohditaan erilaisista vuorovaikutussysteemeistä käsin. Oetaan erilaisilla välitoimenpiteillä selvää eri systeemien vaikutuksesta tilanteen synnyssä ja ratkaisussa.
4. Koulun opetusmenetelmiin ja koulun aikuisten toimintaan ei oteta kantaa eikä niitä arvioida, siitä huolimatta, että tulokset ovat jääneet juuri opetetussa asioissa heikoiksi. Epäonnistuminen tulosten saavuttamisessa lasketaan oppilaiden "tyhmyyden" tai sopeutumattomuuden tiliin.	4. Työrauhaan pyritään sekä opetuksen toteuttamista arvioiden, että oppilaiden vastuuseen vedoten ja itsenäistä arviointitaitoa kunnioittaen, mikä usein nuoren tilanteessa unohdetaan. Koulu ei asetu aikuisten arvomaailmalla nuorten arvomaailmaavastaan. Koulu käyttäytyy vastuuntuntoisen aikuisen tavoin. Koulu ei aseta ketään syntipukin rooliin - ei oppilasta sen paremmin kuin luokkaa, tai opettajaakaan.
5. Muutosta vaaditaan oppilaalta tai oppilailta - ei opetukselta, ei opettajalta, ei koulun muilta aikuisilta, eikä koululta.	5. Koulu haluaa löytää vaihtoehtoja. Koulu (opettajat ja muut koulun aikuiset) ei vastusta, eikä pelkää muutosta, vaan tekee muutoksen mahdollisuudesta arvioita myös itsensä kohdalla.

3. "Ongelmanhoitajiin" kohdistetaan "sanattomia odotuksia": oppilaaseen pitäisi kohdistaa toimenpiteitä tai oppilas pitäisi poistaa opetusryhmästä häiritsemästä työrauhaa. Vuorelassa kuraattori on tietynlainen "venttiilinsäätelijä". Hän hoitaa opetusryhmästä poistamisprosesseja, samoin kuin luokanvalvojatkin. Kuraattorin toiminnasta on paljon kiinni, miten korkea kynnys opetusryhmästä pois siirtämiseen on eli miten kiinni tai auki segregatioventtiili on. Kuraattori on koulun yhteyshenkilö sosiaalitoimeen päin. Arnkil (1991, 13) tarkastelee sosiaalityötä osana koulujen häiriönhallintaa.

Mikäli opettajan hallintakeinot ehtyvät, hänellä on käytettävissään tukijoukko, oppilashuoltotoiminta. Ongelmia aiheuttavia oppilaita yritetään ikäänkuin kuntouttaa takaisin koulunkäyntitoimintaan. Ellei tämäkään onnistu, reservissä on toinenkin tukijoukko: viimesijainen sosiaalityö, jonka toimivaltaan kuuluvat mm. laitossijoitukset.

Arnkil puhuu sosiaalityön "noidankehästä". Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että kun koulun sosiaalityö ruokkii koulun ulkopuolista sosiaalityötä (asiakassuhteiden syntyminen sosiaaliammattilaisille, laitossijoitukset), se samalla ylläpitää koulujen häiriönhallintaa siirtämällä ongelmia aiheuttavia oppilaita sosiaalityön asiakkaiksi tai laitosaikakkaiksi. Lauri-kuraattorilla venttiili on hieman enemmän kiinni kuin Simo-kuraattorilla. Lauri-kuraattori yrittää OHR:ssa muutamissa keskusteluissa pitää oppilaan opetusryhmässä, vaikka ryhmässä on halua siirtää oppilas pois opetusryhmästä. Simo-kuraattori on myönteisempi siirtämään oppilaita pois opetusryhmästä.

Ongelmatilanteisiin ei Vuorelassa useinkaan ehditä perehtymään niin perusteellisesti, että tilannetta pohdittaisiin erilaisten osajärjestelmien näkökulmasta. Yrityksiä tähän suuntaan ovat opettaja- ja oppilaskyselyt esimerkiksi luokan tilanteesta tai oppilaan koulutilanteesta.

4. Vuorelan OHR:ssä ei koulun opetusmenetelmiin oteta kovin paljon kantaa. Epäonnistuminen lasketaan OHR:ssa useinmiten oppilaan ja joskus luokkailmastoon tai oppilaan kotiohjelmien tiliin. Oppilaan piirteiden ja toiminnan arviointi on OHR:ssä keskeistä. On hyvin yleistä, että ryhmä etsii syytä ongelmatilanteeseen ja löytää ne oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista. OHR ei pyri työrauhaan opetuksen toteuttamista arvioiden. Työrauhaan ei niinkään pyritä vaikeimpien oppilaiden kohdalla vastuuseen vedoten ja oppilaiden itsenäistä arviointitaitoa kunnioittaen. Tarkoitan tällä sitä, että oppilaille saateen sanoa, että hän on vastuussa tekemisistään, mutta häntä ei välttämättä oteta aktiiviseksi subjektiksi ratkaisemaan omaa tilannettaan. Tällöin oppilas saattaa kantaa vastuun rangaistuksen kautta eikä olemalla ongelmanratkaisussa aktiivinen toimija.

5. OHR:ssä usein oppilas tai luokka asetetaan "syntipukin" rooliin. Syyllisen löytäminen ei kuitenkaan auta kouluuyhteisöä kehittymään. Laaksosta & Wiegandia (1989, 111) lainaten, "yhteisö vain jättää muuttamisen vastuun ja syyllisyyden yhdelle jäsenelleen." Vuorelan OHR:ssä yleinen ongelmanratkaisutapa on se, että muutosta vaaditaan oppilaalta eikä opetukselta tai koululta. Oire Vuorelan ongelmanratkaisun kehittämisen tarpeesta on se, että usein ei-toivottua käyttäytymistä ei saada poistettua kuin hetkellisesti. Oppilaan kanssa tehty sopimus pitää vain jonkin aikaa, sitten tilanne täytyy arvioida uudelleen ja tehdä uusi sopimus. Yksilödiagnostisen näkemyksen mukaan tilanne ei muutu, koska oppilaalla ei ole kykyä tai halua muuttua. Systemisen näkemyksen mukaan tilanne ei muutu, koska vuorovaikutussuhteisiin ja koulun sääntöihin ei puututa eikä kouluuyhteisö halua muuttua tai pysty muuttamaan. Koulu on kuitenkin halunnut löytää vaihtoehtoja. Esimerkiksi ongelmanratkaisun perhekeskeisyys ja jälki-istuntojen osittainen korvaaminen muilla tavoilla ovat merkkejä vaihtoehtojen löytämisen halusta. Autoritaarinen sosiaalinen kontrolli on kuitenkin ollut päästrategia ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisussa. Vuorelassa autoritaarinen sosiaalinen kontrolli on merkki siitä, että aikuiset asettuvat arvomaailmallaan niiden oppilaiden arvomaailmaa vastaan, jotka eivät ole sosiaalistuneet tähän autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin. Monet kouluun sopeutuneista oppilaista sen sijaan ovat olla "kontrolliarvomaailmaltaan" samanmielisiä aikuisten kanssa.

7.1.4 Taakan siirto ja tavoitteiden murentaminen

Edellä olen esittänyt, että positivismin perustuvien työkäytäntöjen jäykkyys ja kurinalaisuus osaltaan luo kouluorganisaatiossa erityispedagogisten palvelujen tarvetta. Miten tämä palvelujen tarpeen luominen tapahtuu kouluorganisaatiossa? Senge (1994, 104) erittelee "organisaation oppimisvaikeuksia", joista yksi on "taakan siirto".

Perustava ongelma saa aikaan oireita, jotka vaativat huomiota. Ihmisten on kuitenkin vaikea osoittaa, missä ongelma on joko siksi, että ongelma on vaikeasti hahmotettavissa tai siksi, että ongelman kohtaaminen vaatii paljon. Niinpä ihmiset "siirtävät taakan", joka ongelmasta on koitunut, hoitaen sen toisilla ratkaisulla - hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla, jotka näyttävät erittäin tehokkailta. Valitettavasti helpommat "ratkaisut" vain parantavat oireet ja jättävät perustavan ongelman muuttamatta. Perustava ongelma tulee huomaamatta yhä pahemmaksi, koska oireet näyttävän hälvenevän ja systeemi [organisaatio] menettää kyvykkyyden perustavan ongelman ratkaisemiseen.

"Taakan siirtoa" voi soveltaa perinteisen yleisopetuksen koulun tapaan kohdata oppilaan yksilöllisyys. Perustava ongelma on positivistisesta tiedonkäsityksestä kumpuavat koulun käytänteet, jotka ovat kurinalaisia ja jäykkä varsinkin yllättävissä tilanteissa. Tietyt jäykkyyteen ja kurinalaisuuteen sopeutumattomat oppilaat alkavat oireilla. Oireet vaativat huomiota, koska yllätyksiä huonosti sietävän koulun autoritaarisella sosiaalisella kontrollilla ylläpidetty tasapaino (ks. esim. Kivinen ym. 1985, McNeil 1986) järkkyy. Opettajien on vaikea osoittaa, missä ongelma on joko siksi, että itsereflektiotaitoja ei ole eikä ongelmaa siten hahmoteta tai siksi, että koulun sääntöihin ja vuorovaikutussuhteisiin liittyvien ongelmien kohtaaminen koetaan vaikeaksi ja työlääksi. Niinpä opettajat "siirtävät taakan" hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla. Perinteisessä koulussa näitä toimia ovat mm. oppilaan puhuttelu, sopimuksen tekeminen oppilaan kanssa, jälki-istunnon antaminen, spontaani segregatio (esim. poistaminen luokkahuoneen ulkopuolelle kesken oppitunnin) ja pysyvämpi segregatio (esim. siirtäminen erityisluokkaan). Nämä oppilaseen kohdistuvat ratkaisut poistavat oireet väliaikaisesti. Koulun kurinalaiset ja jäykät työkäytännöt jäävät muuttamatta, koska oireiden poistaminen poistaa myös tarpeen perustavampaan, työkäytänteitä muuttavaan ongelmanratkaisuun.

Jäykkien ja kurinalaisten työkäytänteiden ongelma tulee jatkuvasti pahemmaksi, jos käytänteitä ei muuteta. Niitä ei edes ajatella muutettavan, koska työkäytänteisiin ei kuulu itsereflektio, joka auttaisi työntekijöitä tiedostamaan niiden muuttamisen tarpeen. Muuttamisen tarve poistuu myös siksi, että oppilaiden oireet (taas kerran) näyttävät hälvenevän. Opettajat ja koulun muu henkilökunta menettävät kyvyn ratkaista perustava työkäytänteiden ongelma. Itsereflektiivinen työkäytänteiden miettiminen ei tule osaksi koulun kulttuuria, koska "taakan siirrosta" tulee itseään vahvistava kehä. Koulun kulttuurille tulee yhä ominaisemmaksi lisääntynyt riippuvuus oppilaan ominaisuuksista oireet löytävästä yksilödiagnostisesta ongelmanratkaisusta. (Ks. Senge 1994, 107.)

Sengen (1994, 108) mukaan erityinen "taakan siirron" muoto on "tavoitteiden murentaminen". Kun työntekijän kohtaaman tilanteen ja työntekijän tavoitteiden välillä on kuilu, työntekijällä on kaksi tapaa toimia: joko parantaa tilannetta

tavoitteita vastaavaksi tai "murentaa tavoitteita". Yleisopetukseen sovellettuna tämä näkyy mm. siinä, että opettajat saattavat "murentaa" käyttäytymis- tai oppimistavoitteita tiettyjen oppilaiden kohdalla. "Murentaminen" ei tarkoita eriyttämistä, jossa oppilaalle pyritään takaamaan optimaaliset mahdollisuudet oppia, vaan alisuoriutumisen hyväksymistä. Oppilaan oppimisvaikeuksista johtuva häiriökäyttäytyminen saatetaan jättää huomiotta ja oppilaan kanssa "yritetään jaksaa jotenkin" lukukauden loppuun. Tätä voi pitää yleisopetuksen integraatiivisena, mutta puutteellisena tapana kohdata oppilaan yksilöllisyys.

Taakan siirrossa ja tavoitteiden murentamisessa voi nähdä yhteneväisyyden *työllistäjien* yksilöllisyyden kohtaamistapoihin Vuorelassa. Taakan siirto muistuttaa oppilaiden siirtämistä pois yleisopetuksesta ja tavoitteiden murentaminen muistuttaa alisuoriutumisen hyväksyvää oppilaisiin kohdistuvien käyttäytymis- ja/tai oppimisodotusten madaltamista.

7.2 Ongelmanratkaisun kehittäminen: Rakenteita tehostamalla vai rakenteita uudistamalla?

Fullan ja Stiegelbauer (1991, 7) analysoivat yhteiskunnallista koulun kehittämiskeskustelua ja erottavat keskustelussa kaksi koulun kehittämisen suuntausta: koulun rakenteiden tehostaminen ja koulun rakenteiden uudistaminen. Rakenteiden tehostamiseen kuuluu toimenpiteitä, jotka tähtäävät opetuksen sisällön ja opetusmenetelmien mahdollisimman yksityiskohtaiseen tehostamiseen. Rakenteiden uudistamiseen kuuluu mm. koulutason hallinnon vahvistaminen, opettajien vaikutusmahdollisuuksien lisääminen opetussuunnitelmassa ja koulun päätöksenteossa sekä koulun ajankäytön uudistaminen henkilöstön yhteistyötä painottavaksi. Uudistamiskohteita ovat myös koulun yhteisen tehtävän ja yhteisten tavoitteiden rukkaaminen uuteen uskoon sekä niiden kehittäminen yhdessä opettajien, hallintovirkamiesten, ympäröivän yhteisön ja joskus myös oppilaiden kanssa.

Vuorelan ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisukulttuurissa näkyy rakenteiden tehostamisen strategia. Opetusta ja opetusmenetelmiä on pyritty uudistamaan, jotta oppilaat saataisiin paremmin motivoitumaan koulutyöhön. Rakenteiden tehostaminen näkyy myös selkeästi sosiaalisen kontrollin koventamisena. Koulussa on pääosin autoritaariselle sosiaaliselle kontrollille rakentuva ongelmanratkaisukulttuuri. Kun ongelmatilanne ei enää ole ratkaistavissa vuorovaikutustaidoilla, esimerkiksi kasvatuskeskustelulla, henkilökunta tehostaa rakenteita eli koventaa kontrollia.

Rakenteiden tehostaminen heijastuu myös Vuorelan tavasta puuttua tilanteisiin korjaavasti. Korjaavuus vaatii Vuorelassa yleensä autoritaarista sosiaalista kontrollia tai sen koventamista. Ennalta ehkäisevät toimenpiteet ovat selkeästi vähemmistönä esimerkiksi OHR:ssä. Yt- ja TPD-kokouksissa pohditaan laajemmin kuin OHR:ssä ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä. Vuorela pääasiassa tehostaa olemassa olevia rakenteita, koska ennalta ehkäisy vaatisi enemmän rakenteiden uudistamista. Rakenteita kuitenkin pohditaan esimerkiksi 1990-luvun alkupuolella alkaneessa itsearviointi-projektissa.

Vuorelan ongelmanratkaisuprosessit ovat aikojen kuluessa säilyneet pääpiirteissään samoina. Rakenteiden uudistaminen vaatisi Vuorelassa muutoksia mm. ongelmatilanteen määrittelyssä, yhteisöllisyydessä ja sosiaalisen kontrollin käytössä. Näitä muutoksia voisivat olla ongelman määrittely koko oppimisympäristön ongelmaksi, kouluympäristön yhteistoiminnallisuuden lisääminen ja sosiaalisen kontrollin muuttaminen demokraattisemmaksi.

Toteutuakseen nämä muutokset vaativat mm. oppimiskäsitykseen, kasvattajan ammatillisuuteen ja koulu yhteisön ongelmanratkaisutapaan liittyvien uskomusten jatkuvaa arviointia. Tähän arviointiin tulisi osallistua koko koulu ympäristön: opettajien, *erikoisoppilashuoltohenkilöstön*, muun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien. Henkilökunnan tulisi olla päävastuussa ja organisoida tämä arviointi yhdessä muiden koulu ympäristön henkilöryhmien kanssa. Aika määrää Vuorelan käytäntöjä (ks. Kivinen ym. 1985). Yksi ajankäytön rakenteita koskeva uudistus olisi opetushenkilökunnan siirtyminen kokonaistyöaikaan. Tällöin mahdollisuudet ammatilliseen yhteistyöhön ja ennaltaehkäisevään toimintaan lisääntyisivät selvästi.

Vuorelan ongelmanratkaisurakenteita voi myös pohtia ensimmäisen asteen ja toisen asteen muutosten kautta (Watzlawick ym. 1979, Cuban 1988). Ensimmäisen asteen muutokset parantavat tehokkuutta niissä asioissa, mitä tavallisesti koulussa tehdään, ilman että muutokset pyrkisivät muuttamaan perustavia organisatonaalisia piirteitä tai oppilaiden ja koulun aikuisten rooleja. Ensimmäisen asteen muutos ei esimerkiksi tarkoita opettajien ammatillisen yhteistyön perustavaa lisäämistä. (Cuban 1988, 342.) Toisen asteen muutoksissa pyritään muuttamaan niitä perustavia tapoja, joilla organisaatio on luotu. Näitä uudistuksia ovat mm. uudet tavoitteet, rakenteet ja roolit, esimerkkinä uudistunut ammatillinen yhteistyökulttuuri. Cubanin (1988, 343) mukaan valtaosa uudistuksista on ensimmäisen asteen uudistuksia ja useimmat toisen asteen uudistukset ovat epäonnistuneet jättäen laajemman koulu yhteisön muuttumattomaksi. Cuban (1988, 342) viittaa ensimmäisen asteen muutoksissa kiinalaiseen sanontaan: "ainekset muuttuvat, mutta keitto pysyy samana".

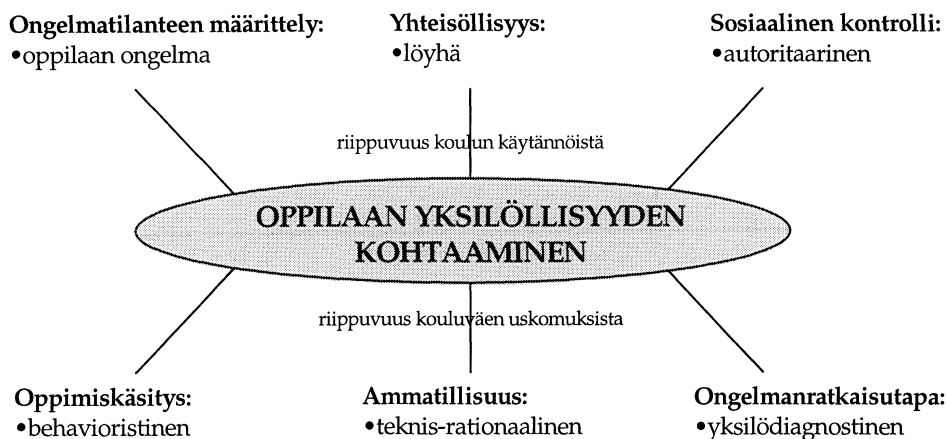
Vuorelassa ei-toivotun käyttäytymisen ongelmanratkaisussa on kyse lähinnä ensimmäisen asteen muutoksista. Ongelmatilanteissa "keitto" eli koulu yhteisön toimintarakenne on pysynyt samana, vaikka "aineksia" on yritetty muuttaa (esim. työpalvelun käyttö seuraamuksena, jälki-istuntoinstitutioiden muokkaaminen). "Aineksetkin" ovat kuitenkin ongelmanratkaisussa valtaosin pysyneet samoina, mm. autoritaarinen sosiaalinen kontrolli ja sen koventaminen on ollut keskeistä. Ongelmatilannetta ei kohdata toisen asteen muutoksilla, joissa esimerkiksi koulu yhteisön yhteistyötavat ja oppilaiden ja opettajien roolit ongelmanratkaisussa perustavasti kyseenalaistettaisiin tai kehitettäisiin koulu yhteisöön uusia tavoitteita, sääntöjä ja rakenteita. Ongelmiin mietitään pääasiassa ratkaisuja, jotka eivät vaadi koulun henkilökunnan menettelytapoihin perustavia muutoksia, mutta usein vaativat oppilaiden käyttäytymiseen muutoksia.

7.3 Oppiva koulu

Keskeinen tavoite koulussa on oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen. Tätä tavoitetta koulu saavuttaa käytäntöjensä ja käytäntöjen takana olevien uskomusten kautta.

Kuvioissa 3 ja 4 olen kuvannut perinteisen ja oppivan koulun kulttuureja. Perinteisen koulun käytännöille on ominaista ongelmatilanteen määrittely oppilaan ongelmaksi, löyhä yhteisöllisyys ja autoritaarinen sosiaalinen kontrolli. Näiden käytäntöjen taustalla olevia uskomuksia ovat behavioristiseen oppimiskäsitykseen, teknis-rationaaliseen ammatillisuuteen ja yksilödiagnostiseen ongelmanratkaisuun liittyvät uskomukset.

Oppivan koulu pohjautuu oppivan organisaation ideaan (ks. esim. Fullan 1993, Argyris 1994, Senge 1994, Oldroyd 1995, Argyris & Schön 1996, Nikkanen & Lyytinen 1996, Sarala & Sarala 1996, Salo & Kuittinen 1998). Oppivan organisaation käsite on ollut käytössä jo 1960-luvulta lähtien, mutta kouluorganisaatioon käsitettä on sovellettu vasta 1960-luvulla (ks. Sahlberg 1996, 25-53). Oppiva organisaatio -ajattelu on tullut yhä keskeisemmäksi koulun kehittämässä ja 'oppivalle koululle' on koulututkimuksen kentällä syntynyt monia synonyymejä: 'ajatteleva koulu', 'luova koulu', 'kehittyvä koulu', 'synerginen koulu', jne. (ks. Oldroyd 1995, 83-85).



KUVIO 3 Perinteinen koulu



KUVIO 4 Oppiva koulu

Argyris ja Schön (1996, 180) toteavat, että organisationaalista oppimista on argumentoitu kahdesta erilaisesta lähtökohdasta. Toinen on käytäntöön orientoitunut "oppiva organisaatio" -argumentointi ja toinen skeptisempi ja teoreettisempi "organisationaalinen oppiminen" -argumentointi. Oppiva organisaatio -argumentoinnille on keskeistä seuraavien organisaation ihanneominaisuuksien esille tuonti: organisationaalinen mukautuvuus ja joustavuus, pysähtyneisyyden välttäminen, kyky kokeiluihin, valmius jatkuvasti arvioida keinoja ja tavoitteita, tutkimuksellinen orientaatio, ihmisten oppimispotentiaalin vapautuminen organisaation palvelukseen ja organisaatioympäristön näkeminen työntekijän kehittäjänä.

Tässä hahmottelemalleni oppivan koulun käytännöille on ominaista ongelmatilanteen määrittely oppimisympäristön ongelmaksi, yhteistoiminnallisuus ja demokraattinen sosiaalinen kontrolli. Näiden käytäntöjen takana olevia uskomuksia ovat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kriittiseen reflektiiviseen ammatillisuuteen ja systeemiseen ongelmanratkaisuun liittyvät uskomukset. Nämä käytännöt ja uskomukset mahdollistavat koululle Argyriksen ja Schönin (1996) edellä luettelemien oppivan organisaation ominaisuuksien omaksumisen. On kuitenkin oltava tietoinen organisationaalisen oppimisen ongelmakohdista (tällaisen tietoisuudenhan tulee kuuluakin oppivaan kouluun). Argyris ja Schön (1996) toteavat, että organisationaalisen oppiminen on ristiriitaista eikä se ole aina edes hyvä asia. Organisaatiossa on monia esteitä saumattomalle, tehokkaalle toiminnalle eikä ole aina varmaa, onko todellista oppimista tapahtunut. (Ks. Argyris & Schön 1996, 188-199.)

7.3.1 Tilanteen määrittelyn ja uudelleenmäärittelyn merkityksellisyys

Keskeistä oppivalle koululle on sosiaaliseen konstruktionismiin, kriittiseen pragmatismiin ja systeemiseen ajatteluun pohjaava relativismi ja transaktionaali-

suus sekä niihin liittyvä kontekstisidonnaisuus. Ei ajatella, että olemassa on yhtä totuutta, vaan totuus nähdään subjektiiviseksi, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoiduksi ja ylläpidetyksi. Totuus on ajasta, paikasta ja kulttuurista riippuvainen. Oppilaat ja opettajat eivät ole etäällä toisistaan, vaan transaktiossa sekä rakentavat tietoa, synnyttävät ongelmatilanteita että ratkaisevat niitä. Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutussuhde on ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti määrätynyt. (Ks. Berger & Luckmann 1994.)

Ei-toivotun käyttäytymisen suhteen kontekstisidonnaisuus on erittäin tärkeä ero perinteiseen kouluun verrattuna. Perinteisen koulun uskomukset perustuvat realistiseen todellisuuskäsitykseen ja dualistiseen käsitykseen tiedosta, jolloin opettaja voi jättää itsensä ongelmatilanteen selvittelyn ulkopuolelle, mikäli haluaa. Toisin sanoen, opettaja voi nähdä oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen merkkinä oppilaan puutteista johtuvasta sopeutumattomuudesta ja koska opettaja ei näe tilannetta oppilaan kanssa transaktiossa luotuna, hän ei näe omaa osuuttaan tilanteen synnyssä eikä tunne tarvetta osallistua tilanteen ratkaisuun omaa toimintaa muuttamalla.

Perinteisessä koulussa tilanteen määrittelylle ja tilanteen uudelleenmäärittelylle annetaan aivan erilainen painotus kuin oppivassa koulussa. Perinteisessä koulussa tilanteen määrittelyn merkitystä ei tarvitse tiedostaa, koska perususkomukset eivät tähän tiedostamiseen ohjaa. Positivistispohjaisissa behaviorismissa, teknisessä rationaalisuudessa ja yksilödiagnostisessa ongelmanratkaisussa ei ole tärkeää fenomenologinen tilanteen määrittelyn korostaminen. Tilanteiden ei katsota syntyvän yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa tehdyistä tilanteen määrittelyistä, vaan tilanteet nähdään pääasiassa johtuvan oppilaasta löydetyistä, "arkidiagnosoiduista" faktisista piirteistä ja toiminnoista. Kun tilannetta ei määritellä vuorovaikutussuhteiden, sääntöjen ja menettelytapojen puutteiksi, ei toimenpiteitäkään kohdisteta vuorovaikutussuhteisiin, sääntöihin ja menettelytapoihin. Kun oppilaan perustavat ominaisuudet (perimä, älykkyys, moraalit, kotitausta) nähdään syyksi, tulee tilanteen uudelleenmäärittely tarpeettomaksi, koska koulussa ei katsota voivan tehdä mitään näiden pysyvien oppilaan ominaisuuksien muuttamiseksi. Kun tilannetta ei uudelleenmääritellä, merkitsee se lisää samanlaista -strategiaa (Watzlawick ym. 1979) eli käytetään entisiä seuraamusmenetelmiä, esimerkiksi kovennetaan sosiaalista kontrollia tai segregoidaan oppilas ohjaamalla hänet erityiskasvatuksellisten palvelujen luo.

Oppivassa koulussa uskomukset pohjaavat konstruktionismiin ja kouluväen kokemuksellista tilanteen määrittelyä pidetään tärkeänä. Kasvattajat sisäistävät todellisuuden sosiaalisesti konstruoiduksi ja pyrkivät ymmärtämään koulun todellisuuden oman työyhteisön rakenteiden ja omien työkäytäntöjen kautta luoduksi. Kun todellisuus ymmärretään sosiaalisesti konstruoiduksi, ymmärretään myös sen dekonstruktio- ja rekonstruktio mahdollisuus eli ymmärretään tilanteen uudelleenmäärittelyn tarve. Dekonstruktio ja rekonstruktio välineinä oppivassa koulussa ovat konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisen reflektiivinen ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu. Tilanteen uudelleenmäärittelyn avulla koulu ei toteuta lisää samanlaista -strategiaa, vaan se oppii.

Tätä oppimista voi verrantaa Batesonin (1972, 279-308) oppimisen tasoihin, joita Engeström (1987, 1995) on käyttänyt ekspansiivisen oppimisen mallissaan. Ensimmäisen tason oppiminen on erilaisten reaktioiden oppimista ulkoisten

vahvistajien ja sanktioiden aikaan saaman ehdollistumisen kautta. Toisen tason oppiminen on "oppimaan oppimista" ja kolmannen tason oppimista voisi kutsua "oppimaan oppimisesta oppimiseksi". Toisen tason oppiminen on sitä, että esimerkiksi opettaja ja oppilaan oppivat toimimaan oppimisympäristössä. Kolmannen tason oppiminen käynnistyy toisen asteen oppimisen ristiriidoista eli oppimisympäristössä toimimisen ristiriidoista. Kolmannen tason oppiminen merkitsee siis esimerkiksi sitä, että oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseen oppimisympäristössä sisältyy ristiriitoja, joiden ratkaisemiseksi työn ja työyhteisön laatuun halutaan muutoksia. Tällaisia ristiriitoja ovat esimerkiksi opettajan kaksoisrooli koulunpitäjänä ja kurinpitäjänä, kaksoisrooliin liittyvä kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen epätasapaino koulussa sekä oppilaan ristiriitainen asema sekä palveltavana oppijana, subjektina että palvelevana autoritaarisen kontrollin kohteena, objektina. (Ks. Bateson 1972, 279-308, Engeström 1987, luku 3, 1995, 84-92.)

Konstruktivistisiin uskomuksiin liittyvän reflektiivisen tilanteen uudelleenmäärittelyn kautta toisen ja kolmannen asteen oppiminen on mahdollista oppivassa koulussa. Kriittisesti reflektiivinen tilanteen uudelleenmäärittely perustuu sosiaalisen konstruktionismin ja systeemiteorian ideoille siitä, että kouluväki vuorovaikutuksessaan luo ja ylläpitää 'todellisuuttaan'. Batesonin (1972) kolmannen asteen oppiminen mahdollistuu, koska koulun ristiriitoja ei nähdä pelkästään kokemusperäisesti, vaan myös koulussa historiallisesti konstruoituina. Tällöin kouluväki voi dekonstruoida ja rekonstruoida oppimisympäristön rakenteet ottamalla huomioon sekä kouluaan muokanneen historiallisen kehityksen että kouluväen oman merkityksen rakenteiden luoja ja ylläpitäjä.

7.3.2 Todellisuuttaan luova ja ylläpitävä koulu

Senge (1994) yhdistää oppivan organisaation mallissaan työntekijän yksilöllisen oppimisen ja organisaatiotason prosessit yhteistoiminnallisuutta edistäväksi synergiaksi. Sengen (1994, 3) mukaan oppivassa organisaatiossa ihmiset laajentavat jatkuvasti mahdollisuuksiaan luoda toivomiaan tuloksia; he vaalivat monipuolisia ajattelutapoja, kollektiivinen tahto vapautuu ja he oppivat oppimaan yhdessä. Oppiva organisaatio poikkeaa suuresti perinteisen autoritaarisesta "kontrolloivasta organisaatiosta". Oppivan organisaation viisi osa-aluetta ovat:

- * Yksilöiden henkilökohtainen osaaminen,
- * Mentaaliset mallit,
- * Yhteisen vision muodostaminen,
- * Yhdessä oppiminen ja
- * Systeminen ajattelu. (Senge 1994, 5-14.)

Yhteisen vision muodostaminen. Yhteisen vision muodostaminen pönkittää pitkän tähtäimen tavoitteisiin sitoutumista. "Ilman yhteistä visiota ei voi olla oppivaa organisaatiota (Senge 1994, 209)". Tärkeää on "luova jännite" eli jännite vision ja todellisuuden välillä. Oppiva koulu toimii tehokkaasti, jos kouluväki pystyy pitämään kiinni visiostaan (esim. inklusiivinen koulu) ja samalla näkee selkeästi ympäröivän todellisuuden (esim. koulutuksen kaksoisjärjestelmä-ajattelu). (Ks. Senge 1994, 226) Yhteinen visio rakentuu esimerkiksi haluun ottaa

yleisopetuksessa oppilaiden yksilöllisyys huomioon niin hyvin kuin mahdollista mm. omaksumalla konstruktivistiset uskomukset toimintakulttuurin pohjaksi. Vision tulee perustua työntekijän aitoon sitoutumiseen ja osallistumishalukkuuteen, ei pelkkään kuuliaisuuteen johtajaa kohtaan (vrt. rehtorin valta) tai akuutin kriisin ratkaisemiseen (vrt. tavallista rajumpi oppilaiden "häiriköinti").

Koulun tulee murtautua ulos perinteisen ammatillisbyrokratian löyhästä sidosteisuudesta, jossa ammatillistumisesta ja erikoistumisesta johtuva työtävien standardoituminen tekevät työntekijöiden yhteistyön vaikeaksi (ks. Weick 1976, 1982, 1985, Mintzberg 1990, Skrtic 1991, 1997). Yhteistyötä vaikeuttavat myös opettajan individualistista työnkuvaa painottavat behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu.

Mentaaliset mallit. Mentaaliset mallit ovat "syvälle juurtuneita oletuksia, yleistyksiä tai jopa kuvia tai mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa ja miten toimimme" (Senge 1994, 8). Niitä on erittäin vaikea muuttaa. Mentaaliset mallit voi rinnastaa Argyriksen ja Schönin julkiteoria- (espoused theory) ja käyttöteoria (theory-in-use) -käsitteisiin (mm. Argyris 1994, Argyris & Schön 1996, ks. Senge 1994, luku 10). Behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen kasvattajan ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu ovat esimerkkejä tällaisista syvään juurtuneista tavoista ajatella ja toimia. Osaksi näiden mentaalisten mallien pohjalta perinteiseen kouluun syntyy tapa määritellä ongelma oppilaan ongelmaksi, löyhä yhteisöllisyys ja autoritaarinen sosiaalinen kontrolli.

Usein työntekijä ei ole tietoinen mentaalisista malleistaan ja hän saattaa luulla, että se mitä hän sanoo työtavoikseen (julkiteoria) on myös hänen työkäytäntönsä (käyttöteoria), vaikka näin ei olisikaan. Syynä tähän ei ole välttämättä tekopyhyys, vaan henkilökohtaisen osaamisen puutteellisuus omien työkäytäntöjen tiedostamisessa. (Senge 1994, 202.) Kriittinen itsereflektio on tärkeä mentaalisten mallien tiedostamien väline. Mentaaliset mallit auttavat sellaisen avoimuuden aikaan saamisessa, jonka avulla näemme puutteet tavassamme hahmottaa ympäristöämme. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisesti reflektoitu ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu ovat oppivan koulun mentaalisia malleja, jotka reflektiivisen tilanteen uudelleenmäärittelyn kautta auttavat hahmottamaan suhdetta työhön.

Yhdessä oppiminen. Oppivassa koulussa yhdessä oppiminen auttaa työyhteisöä tiedostamaan laajempia rakenteita pelkkien yksilönäkökulmien sijasta. Sanonta "joukossa tyhmyys tiivistyy" sopii kuvaamaan monia perinteisiä organisaatioita; joukko älykkäitä ihmisiä saattaa yhdessä saada aikaan "älyttömiä" ratkaisuja. Positivistiseen tiedonkäsitykseen perustuvat työkäytänteet sekä koulun ammatillisbyokraattinen luonne (mm. riittämättömästi aikaa ammatilliseen keskusteluun) pitävät yllä sellaista kasvattajan autonomiaa, johon ei juurikaan kuulu ammatillinen yhteistyö kollegoiden kanssa.

Monille työryhmille on ominaista harjaantunut epäpätevyys: ne toimivat usein hyvin niin kauan kuin kohdataan uhkaavia monimutkaisia asioita. Mielipiteitä ei sanota suoraan, vaan syytellään toisia, kärjistetään mielipiteitä ja usein tästä seuraa vesitettyjä kompromisseja. Yksi työssä oppimista estävä ilmiö on puolustuksellisten rutiinien käyttö. Vaatimus muuttua aiheuttaa uhkaa tai itsensä

nolaamisen pelkoa, joita suojelemaan työntekijä kehittää puolustuksellisia rutiineja. Esimerkkejä tällaisista rutiineista ovat ristiriitatilanteiden "hyssyttely" tai karkea "suoraan sanominen". (Argyris 1994, Senge 1994, 237-238, Argyris & Schön 1996)

Työyhteisön tulisi oppia dialogi. Pelkkä keskustelutaito ei riitä, sillä keskustelu on tavallisesti ajatuksien vaihtoa edestakaisin periaatteella "voittaja-viekaiken". Dialogi-sanan etymologian mukaisesti dialogissa "merkitykset virtaavat vapaasti (Senge 1994, 10)" ja tarkoitus on ymmärtää toisten asioille antamia merkityksiä. Oppiva koulu on yhteistoiminnallinen koulu (Johnson & Johnson 1989), jossa yritetään kriittisen käytännön ja kriittisen diskurssin (Skrtic 1991, 29) avulla yhdessä oppia paljastamaan ne vuorovaikutusrakenteet, jotka heikentävät organisatonaalista oppimista.

Kriittisen pragmatismien hengessä työtä ja myös työn arviointitapoja arvioidaan (Skrtic 1991, 29). Jos vuorovaikutusrakenteita ei arvioida yhdessä paljastetaan, yhdessä oppiminen yhä heikentyy, mutta jos ne oikealla tavalla paljastetaan, oppiminen voi tehostua. Myös oppilaat työskentelevät yhteistoiminnallisesti. Konstruktivististen työkäytäntöjen avulla yhdessä oppimiselle tärkeitä kommunikatiivisia taitoja on mahdollisuus kehittää, koska työkäytännöt perustuvat yhteistoiminnallisuuteen.

Henkilökohtainen osaaminen on oppivan koulun henkinen perusta. Oma osaaminen parantaa työntekijän motivaatiota tarkkailla jatkuvasti, miten hänen toimintansa vaikuttaa hänen ympäristöönsä. Oppilaiden itsearviointi ja toveriarviointi on oppivassa koulussa yleistä. Välineitä tällaiseen tarkkailuun antavat konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittinen reflektio ja systeminen ongelmanratkaisu. Henkilökohtainen osaaminen sisältää elinikäisen oppimisen idean, jossa myös omien arvojen tiedostaminen on tärkeää. Oman toiminnan, omien arvojen ja oppimisympäristön arviointia työntekijä tekee reflektoinnin ja siihen liittyvän tilanteen uudelleenmäärittelyn avulla. Työntekijöiden henkilökohtaisen osaamisen kannustaminen on ollut perinteisesti harvinaista. Tämä on tullut esille mm. opettajien vähäisinä vaikutusmahdollisuuksina työtään koskevassa päätöksenteossa. Toisaalta yllättävän harvat työntekijät tunnollisesti kehittävät omaa henkilökohtaista osaamistaan, esimerkiksi opettajilla työhönsä osallistuminen on harvinaista. Kannustuksen puuttuessa ihmiset saattavat kadottaa kutsumuksen, innostuksen ja halun sitoutua työhön. Ammatillisen keskustelun ja kannustuksen puute pahimmillaan johtaa yksittäisen työntekijän täydelliseen uupumiseen ja loppuun palamiseen. Opettajien työn raskaus ja stressaavuus onkin tunnustettu ongelma. Itsensä kehittämisen ja ammatillisen kannustuksen välineitä oppivassa koulussa ovat yhteistoiminnallinen oppiminen ja konstruktivistiset työkäytännöt, joiden perusajatuksena on työympäristön näkeminen oman toiminnan kautta luoduksi ja ylläpidetyksi. (Ks. Berger & Luckmann 1994.)

Systeminen ajattelu on oppivassa koulussa keskeisin tekijä, sillä se yhdistää kaikki osa-alueet käytännön ja teorian kokonaisuudeksi. Koska ihmiset usein ajattelevat, että he ovat tilanteiden ulkopuolisia tarkkailijoita ja joku muu aiheuttaa heidän työssään kokemansa ongelmat, tuntevat ihmiset systemisen ajattelun hyvin uhkaavaksi. Henkilökohtaisen osaamisen reflektointi auttaa poistamaan uhan. Perinteisessä koulussa keskitytään kokonaisuusien sijasta vain koulusysteemin pieniin osiin ja ihmetellään miksi perustavimmat ongelmat, kuten

työrauhahäiriöt, eivät tule ratkaistuiksi. Tämä näkyy sellaisessa ongelmanratkaisussa, jossa ongelmatilanne määritellään vain oppilaan eikä oppimisympäristön ongelmaksi. (Ks. Senge 1994, 7, 17-26.)

Oppivan koulun perusta on työntekijän katsantokannan muuttuminen eli tilanteiden uudelleenmäärittely pienten osasten tarkastelusta kokonaisuusien tarkasteluun. Uudelleenmäärittelyn välineitä ovat konstruktivismi, kriittinen reflektio ja systeeminen ajattelu. Työntekijä dekonstruoi ja rekonstruoi uskomuksiaan. Hän näkee itsensä osana ympäristöään (esim. opettaja näkee itsensä osana oppimisympäristöä; osana oppilaan "häiriköintiä" tai oppimisvaikeuksia).

Skrticin (1997) dekonstruoimat neljä erityiskasvatuksen peruskomusta havainnollistavat oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen liittyvien katsantokantojen muuttumista rekonstruoitaessa oppivaa koulua:

1. Oppilaan vajavuus on organisaation patologia.
2. Erotteludiagnosi on subjektiivinen ja vahingollinen oppilaille.
3. Erityiskasvatus on epärationaalinen ja koordinoimaton järjestelmä, joka hyödyttää kouluorganisaatioita.
4. Erityiskasvatuksessa edistys on epärationaalinen hanke ja vallankumouksellinen prosessi, jossa perusteellisesti korvataan perinteiset mallit ja käytännöt. (Skrtic 1997, 51.)

Sen sijaan, että työntekijä näkisi ongelmat jonkun ulkopuolisen tahon tai asiantilan aiheuttamiksi - ajattelutapa, mistä Senge (1994, 19-20) käyttää ilmausta "the enemy is out there" - näkee hän ongelmat oppimisympäristön vuorovaikutuksessa annettujen merkitysten kautta historiallisesti luoduiksi ja ajallisesta, paikallisesta ja kulttuurisesta kontekstista riippuvaisiksi. Oppivassa koulussa ihmiset sisäistävät, että he jatkuvasti luovat ja ylläpitävät omaa todellisuuttaan. He näkevät, että ongelmat ovat enemmän lähtöisin perustavista tavoista ajatella ja olla vuorovaikutuksessa kuin organisaation rakenteen ja menettelytapojen omituisuuksista (Senge 1994, 17-26, ks. myös Berger & Luckmann 1994).

Ulkopuolisten syyttelyyn keskittyvässä toiminnassa on yleensä kyse korjaavasta toiminnasta; jotain on jo tapahtunut, koska jotakin voidaan syyttää. Kun oman toiminnan merkitys kouluyhteisön hyvinvoinnissa aletaan ottamaan huomioon, ryhdytään myös helpommin ennalta ehkäiseviin toimenpiteisiin ja esimerkiksi työrauhahäiriöiden ratkaisemiseksi tehdään oppimisympäristön rakenteita uudistavia, ennakoivia toimenpiteitä. Oppivassa koulussa pohditaan: Kuinka me ajattelemme? Mitä me todella haluamme? Miten me olemme vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ja miten opimme toinen toisiltamme? (Senge 1994, 10, 13, 17-26.)

8 LOPUKSI

Olen tehnyt matkaa Vuorelan ongelmanratkaisukulttuuriin ja visoinut oppivaa koulua. Tarkoitukseni on ollut argumentoida pragmatismien hengessä. Siksi argumentointiani konstruktionististen työkäytäntöjen puolesta ei pidä käsittää "moraalisesti oikeiden" työkäytäntöjen puolustuspuheeksi. Suosin ko. työkäytäntöjä, koska ne ovat koulutukselle annettujen demokraattisten tavoitteiden saavuttamiseksi "käytännöllisiä" (ks. Skrtic 1997, 51). Toisin sanoen, oppilaan yksilöllisyys voidaan kaikilla koulukasvatuksen tavoite-alueilla mielestäni käytännöllisimmin kohdata konstruktionistisilla työkäytännöillä. Oppivan koulun työkäytännöillä on kyllä myös normatiivinen väritys; ne ovat poliittisesti korrekti tapa oppia, opettaa ja ratkaista ongelmia. Esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) ohjaavat oppivaa koulua muistuttavaan koulunpitoon.

Oppivan koulun kulttuuri heijastaa sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitystä. Kouluväki ymmärtää keskinäisen vuorovaikutuksensa kautta luovansa ja ylläpitävänsä koulunsa kulttuuria antamalla jokapäiväisille tilanteille tietynlaisia merkityksiä, jotka sitten historian kuluessa vakiintuvat kyseenalaistamattomaksi 'objektiiviseksi todellisuudeksi'. Perinteisen koulun käytännöt ja uskomukset luovat ja ylläpitävät oppilaaseen kohdistuvia erityiskasvatuksellisia palveluja enemmän kuin oppivan koulun käytännöt ja uskomukset, koska perinteinen koulu konstruoi palvelut oppilaan tarpeisiin liittyviksi, kun oppiva koulu konstruoi palvelut oppimisympäristön tarpeisiin liittyviksi. Näin perinteinen koulu luo ja ylläpitää kaksoisjärjestelmän suuntaisia, segregoivia ratkaisuja, kun taas oppiva koulu paremmin mahdollistaa yhdistyneen systeemin suuntaiset, integroivat ratkaisut. (Ks. Berger & Luckmann 1994.) Oppiva koulu mahdollistaa perinteisen koulutuksen kaksoisjärjestelmän perusteellisen uudelleen arvioinnin.

Perinteisen koulun muuttuminen oppivaksi kouluksi on erittäin vaikeaa, koska kyse on paradigmatasoisesta uskomuksien muuttamisesta. Tämä muutoksen vaikeus lienee yksi keskeinen tekijä siinä, että kouluorganisaation perusrakenteet eivät ole merkittävästi muuttuneet viimeisen sadan vuoden aikana.

Tutkimukseni taustaoletukset 1 ja 2 (ks. luku 2.4.4) sekä johtopäätökset 3 ja 4 voi tiivistää seuraavasti:

1. oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen on kouluympäristössä sosiaalisesti konstruoitua eli ongelmatilanteen määrittelytavalla on keskeinen merkitys siinä, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan ja miten tilanne pyritään ratkaisemaan,
2. jotta koulu pystyisi uudistamaan ongelmanratkaisutapojaan, täytyy ongelmatilanteet uudelleenmäärittellä,
3. ongelmatilanteen uudelleenmäärittely vaatii koulun kulttuurin taustalla olevien uskomusten muuttamista,
4. koska ongelmatilanteen uudelleenmäärittely vaatii paradigmatasoisia muutoksia koulun kulttuurissa, on uudelleenmäärittelyn vakiinnuttaminen erittäin vaikeaa.

Koulun ongelmanratkaisukulttuurin muuttamiseksi täytyy opettajakoulutuksessa, koulun työkäytännöissä ja koulukohtaisessa täydennyskoulutuksessa tapahtua suuria muutoksia. Tähän viittaa myös Skrtic (1991). Koska hän ei ole naivi pragmatisti, vaan kriittinen pragmatisti, hän tunnistaa suurten muutosten tarpeen:

(...) kriittinen pragmatismi kasvatuksen käytäntöjen ja diskurssien dekonstruointi- ja rekonstruointimenetelmänä jää pakostakin utopiaksi niin kauan kunnes edellytykset sen toteuttamiselle osoitetaan (...) (Skrtic 1991, 138-139).

Skrtic (1991, 199) pitää kriittisen pragmatismien edellytyksenä yhteistoiminnallisuuden juurtumista kouluun. Juurtuminen ei kuitenkaan ole mahdollista ennen kuin koulu luopuu ammattilaisbyrokraattisesta (erikoistuminen ja ammatillis-tuminen sekä löyhä sidosteisuus) sekä konebyrokraattisesta (rationalisoitu ja kaavamainen työ sekä tiivis sidosteisuus) luonteestaan muuttuen adhokraattiseksi ongelmanratkaisuorganisaatioksi. Yksi keskeinen muutettava asia koulussa Skrticin (1991, 199, 214) mukaan on perinteisen luokkahuoneopetuksen mallin perusteellinen uudistaminen, mitä myös Miettinen (1990, 1993) painottaa.

Miten perinteisen koulun uudistumista oppivaksi kouluksi voisi jouduttaa? Opettajakoulutuksessa tulisi "konstruktivistis-reflektiivis-systeemisen" koulutusmallin vakiintua sekä opettajankouluttajien työkuulttuurin osaksi että opiskelijoiden opiskelukulttuurin osaksi. Opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla koko koulu yhteisön koulutusta, jossa koulutus tuodaan kouluun työntekijöiden luo. Toisin sanoen, luovutaan perinteisestä muutaman opettajan lähettämisestä muutaman päivän oppiin koulun ulkopuolelle.

Koulututkimuksen tulisi yhä enemmän päästä koulun ovien ja luokkahuoneiden sisäpuolelle hankkimaan tietoa koulun kulttuurista ja kehittämään sitä. Etnografisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen pitäisi yleistyä.

Lainsäädännössä tulisi yleisopetuksen koulun tilivelvollisuutta oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen lisätä, samoin vanhempien oikeuksia lapsensa koulutuksen arviointiin. Koulujen resurssit tulee turvata. Fullanin ja Stiegelbau-

erin (1991) mukaan koulu tarvitsee kehittyäkseen sopivasti painostusta ja tukea: "painostus ilman tukea johtaa vastustukseen ja vieraantumiseen; tuki ilman painostusta johtaa ajelehtimiseen tai resurssien hukkakäyttöön (emt., 91)". Lainsäädännön painostus ja resurssien antama tuki mahdollistavat koulun kehittämisen. Tärkeämpää kuin resurssien turvaaminen tai lisääminen on kuitenkin huolehtia koulun kulttuurin kehittämisestä niin, että olemassa olevat resurssit tulisivat käytetyiksi mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Tällöin mahdollisimman monen oppilaan yksilöllisyys voitaisiin kohdata ja mahdollisuudet kohdata yksilöllisyys heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä tulisivat paremmiksi.

SUMMARY

The quality of school life can be defined as the students' general well-being and satisfaction that is based on their positive and negative experiences concerning typical school activities. The quality of school life depends on opportunities for learning and success, the formation of social identity, the strengthening of opportunities to be socially appreciated and to take responsibility of one's actions, and the pedagogical significance of the interaction between teachers and students. (Linnakylä & Malin 1997, 114-115.) Challenging behavior effects the quality of school life. As a member of the staff in the school I studied puts it: "Challenging behavior and satisfaction with school go hand in hand". The more there is behavior that is experienced as challenging, the less the school community feels satisfied with the atmosphere of the school.

I explore the problem-solving culture associated with students' (ages 13 to 16) challenging behavior in an upper comprehensive school called Vuorela (a pseudonym). In this qualitative study the data consist of interviews, written stories by the participants, videotapes of the student welfare team meetings, official documents, and open answers to a questionnaire. I gathered data from teachers, other school personnel, students, and students' parents. Except for the interviews, I gathered all data during one school year. I interviewed members of the student welfare team three and half years later to supplement the data and to get information of how the problem-solving strategies had changed over the years. I analyzed the data inductively (see Bogdan & Biklen 1992, 153-183). The student welfare team meetings were analyzed using discourse analysis that focuses on social and cognitive processes of interaction (see Gee, Michaels & O'Connor 1992). The student welfare team includes all the key members of Vuorela's staff (principal, vice principal, special education teacher, special education class teacher, study counsellor, school social worker, school nurse, teacher representative) and representatives of the family guidance clinic and social services agency.

There are various behaviors at Vuorela that school community experience as challenging. Among them are absenteeism, disruptive behavior in the classroom, tardiness, vandalism, inappropriate language, resisting teacher's authority, cigarette smoking, unauthorized leaving of the school grounds, violence, bullying, and out-of-school substance use.

I use social constructionism, critical pragmatism, and systems thinking as my philosophical orientation in the study. I take challenging behavior to be a subjective concept which is born out of the meanings given to certain behaviors. The concept of challenging behavior thus is created and sustained by the members of the school community in their interactions, mainly via the use of language. (See Berger & Luckmann 1991.)

Definition of the situation (Thomas & Thomas 1932) is of importance in social constructionism. The way the school community defines the situation in which the student behaves challengingly, has a drastic effect on the form of action school staff takes. For instance, if the problem situation is defined as the student's problem, the action taken very often is focused on the student. Should the

problem situation be defined as a problem with the learning environment, the action taken would most likely be focused on the learning environment.

At Vuorela, it is common that the problem situation is defined as the student's problem and is not seen that much as being problem with the learning environment. The main consequence of this kind of definition is that the solutions to problems associated with challenging behavior tend to concentrate on changing the student and not on changing the learning environment. The challengingly behaving student may first be diagnosed as somehow different from the rest of the students, then he/she may be classified in some way and, finally, based on the classification, may be removed from the heterogeneous study group and be offered support services. A good example of the student-focused definition of the problem situation is the 'problem-centered, student assessing discourse' of the student welfare team.

Critical pragmatism underlines the emancipatory interest I have in my study. Critical pragmatism enables school staff to emancipate themselves from the counterproductive, taken-for-granted conventions and to construct new relevant practices that make it better possible to deal with the student's individuality. (See Gergen 1985, 272, Skrtic 1991, 126.)

Applied to the professions, critical pragmatism is both a way of continually evaluating and reappraising what a profession does (critical practice) and a way of continually evaluating and reappraising how it carries out such critical appraisals of its practice (critical discourse). (Skrtic 1991, 29.)

One of the main ideas of systems thinking is that everyday school problems are solved in the vary same context they emerge in. The emphasis is not on the diagnosis and classification of the challengingly behaving individual, but on the interactions, rules and procedures within the context where challenging behavior occurs. (See Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin & Prata 1985, Laaksonen & Wiegand 1989, 27.) Reframing the problem situation is crucial. Utilizing systems thinking, the school staff solves problems by reframing the problem situation positively, i.e. seeing challenging behavior as a sign of the need to develop the learning environment. (See Watzlawick, Weakland & Fish 1979, 120-140, Molnar & Lindquist 1989, 45-62, Fine 1992, Kral 1992.)

Social constructionism and systems thinking each place value on the phenomenological way of thinking. As Thomas' (Thomas & Thomas 1932) famous theorem goes, "if men define situations as real, they are real in their consequences". The beliefs of the school staff define what action should be taken in problem situations. Choosing a problem-solving strategy over another is a matter of beliefs which are created, sustained, and changed in the interactions between the members of the school community. To change something, the school staff has to reframe the situation and then take action based on the reframed assumptions about the relevant solution. The members of the school community create their reality constantly and thus also create their problem-solving culture.

The sense of community is rather loose at Vuorela. This can be understood as an indication of both the professional bureaucratic character (see Mintzberg 1990, Skrtic 1991, 1997) and the loosely coupled character (Weick 1976, 1982, 1985) of a large school organization. There are tens of employees and hundreds of

students at Vuorela. The employees are separated from each other by professionalization; they differ in respect to their background education and their job descriptions. The division of work in a professional organization is based on specialization, i.e. the employees get their clients according to how well the employee's specialized skills and the presumed needs of the client meet. (Skrtic 1997, 56.) Professional bureaucracy is loosely coupled "because standardization of skills creates a form of interdependency in which professionals share common facilities and resources but do the entire job alone with an assigned client group (Skrtic 1991, 163)".

My interpretation is that Vuorela is also a loosely coupled professional bureaucracy, which leads it to have a rather loose sense of community. The loosely coupled nature of the school makes it hard to solve problems associated with challenging behavior because

(...) relations [between people] are intermittent, lagged, dampened, slow, abrupt, and mediated. Actors in a loosely coupled system rely on trust and presumptions, are often isolated, find social comparison difficult, have no one to borrow from, seldom imitate, suffer pluralistic ignorance, maintain discretion, improvise, and have less hubris because they know the universe is not sufficiently connected to make widespread change possible. (Weick 1985, 121.)

Loose coupledness encourages professional autonomy at the expense of professional collaboration. Thus, Vuorela resembles more an individualistic school than a cooperative school (see Johnson & Johnson 1989).

Problem-solving associated with challenging behavior is in large part based on authoritarian social control at Vuorela. The teachers seem to have the twofold, often conflictual task of trying to teach the students and at the same time trying to control them (see Goodlad 1984, Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, McNeil 1986, Doyle 1987). The dilemma of 'to teach or to discipline' is common in the teachers' everyday work. Some examples of authoritarian social control are the threatening of students with negative sanctions and the punishment-oriented detention system with "sitting" punishments from half an hour to two hours of duration. A third example is the video control. Three video cameras shoot continuously and change their target unexpectedly so that the students do not know what is being videoed. Students did not participate in the planning of the video control. Authoritarian social control is also present as a mode of discourse in the student welfare team meetings.

Social control is present in any institution and at schools it can be interpreted as a means to socialize students into the school organization. Those students whose socialization process is successful, get just primary social control that is naturally present in an organization. The students with unsuccessful socialization process, for instance, students with behaviors that in school are experienced as "disturbing", may need secondary social control in the form of threatening or detention to ascertain that socialization will sufficiently occur also with them. (see Berger & Luckmann 1991, 73.)

I argue that defining the problem situation as the student's problem, a loose sense of community, and authoritarian social control together have a significant effect on the ways the school deals with the student's individuality. The creativity

of problem-solving may get restricted and the school may be satisfied with using only routine solutions based on authoritarian social control. I divide Vuorela's students into three groups based on the capability of the school to deal with their individuality: the adaptables, the sitters, and the employers. The adaptable student has adapted to the norms of school organization well enough not to get detention or cause any serious harm. The sitter refers to a student that has sat in detention once or more. The employer refers to a student that makes so much trouble that the staff feels like he/she is employing the staff, taking care that the staff has enough work.

With those students experienced by the staff as having the most severe challenging behavior, i.e. the employers, two common ways to solve problems emerge: the lowering of expectations for learning and/or proper behavior and the removal of the student from the heterogeneous study group. The latter way emerges also in the student welfare team meetings as a 'segregative problem-solving discourse'. Another discourse in the meetings has to do with the reification of students; the student sometimes is handled as a mere representative of a certain socially defined typification (see Berger & Luckmann 1991, 108). In the reification discourse the student is talked about more as a unit than as an individual.

In dealing with the student's individuality Vuorela is part of the Finnish dual system of schooling, in which regular education and special education are kept apart. The alternative, a unified system, in which regular education and special education are merged, has not been developed very much. Segregative special education services are still very common and lately the amount of special education classes has even been on the rise (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, Happonen, Ihatsu & Ruoho 1998).

Comprehensive schools deal with the student's individuality along the segregation-inclusion dimension. At Vuorela the staff tries to integrate students and keep them in the heterogeneous study group but also every now and then uses the opportunities given by the dual system to segregate students by removing them from the heterogeneous study group. This removal has been carried out, for instance, by removing the student from the classroom to wait outside the classroom door, by sending the student to the principal's office, by sending the student to an available teacher, by sending the student to the school social worker, by placing the student in a resource room, and by placing the student in special class on part-time or steady basis. One way of removing the student from the heterogeneous study group is to set up a special project. Vuorela has an IEP-project for four students, who were absent so frequently that they were held back a year.

The unified system's idea of bringing support services to the challengingly behaving student in the heterogeneous study group is not very much part of the school culture at Vuorela. The problem-solving culture still relies on the dual system's idea of removing the challengingly behaving student from the heterogeneous study group in order to send him/her to support services.

On the basis of the findings I have reconstructed a 'learning school'. It differs from the traditional school in respect to the conception of learning, professionalism and problem-solving strategy. In a traditional school, the

problem-solving culture tends to reflect behavioristic conception of learning, technical rationalist professionalism, and student-focused problem-solving. A learning school's problem-solving culture reflects constructivist conception of learning, critical reflective professionalism, and systemic problem-solving. Based on the beliefs above, I argue that the practices of a learning school are much more flexible than those of a traditional school in respect to dealing with the student's individuality. This flexibility of practices also makes it more possible in a learning school to be part of the unified system of schooling. The flexibility in dealing with the student's individuality discourages unnecessary segregation and encourages inclusive schooling.

The beliefs behind a traditional school reflect positivism, whereas the beliefs behind a learning school reflect constructionism. Thus, the shift from a traditional school to a learning school involves a very difficult, paradigmatic change. The difficulty of this paradigm shift can be summed up with the following assumptions and conclusions:

1. The challenging behavior of the student is socially constructed in the school environment. In other words, the definition of the problem situation is very significant in the construction of meanings given to the situation and, consequently, in constructing solutions to the problem situation.
2. In order to renew its problem-solving strategies, a school should reframe the problem situation.
3. The reframing of the problem situation requires change in the beliefs behind the school culture.
4. Since reframing of the problem situation requires paradigmatic changes, its establishment in the school culture is very difficult.

LÄHTEET

- Aho, S. 1980. Liedon-Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja koulukokeilusta 5.
- Ainscow, M. 1998. Would it work in theory?: Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Theorising special education*. London: Routledge, 11-20.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus, 213-231.
- Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. *Sociologia* 30(1), 26-35.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allan, J., Brown, S. & Riddell, S. 1998. Permission to speak?: Theorising special education inside the classroom. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Theorising special education*. London: Routledge, 21-31.
- Anderson, R. & Carter, I. 1984. *Human behavior in the social environment. A social systems approach*. 3rd ed. New York: Aldine De Gruyter.
- Argyris, C. 1994. *On organizational learning*. Cornwall: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational learning II*. New York: Addison-Wesley.
- Arnkil, E. 1991. Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. *Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 23*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. Toronto: Chandler.
- Bateson, G. 1979. *Mind and nature: A necessary unity*. Glasgow: William Collins & Sons.
- Becker, H. 1986. *Writing for social scientists*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. In P. Kansanen (Ed.) *Discussions on some educational issues VI*. Research report 145. Department of teacher education. University of Helsinki, 23-34.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1991. *The Social Construction of Reality*. 6th ed. London: Penguin Books.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bijou, S. 1997. Käyttäytymisanalyysi. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 83-108.
- Biklen, D. 1985. Getting started. In D. Biklen (Ed.) *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teacher's College Press, 1-29.
- Bogdan, R. 1983. "Does mainstreaming work?" is a silly question. *Phi Delta Kappan* 64(6), 427-428.
- Bogdan, R. & Biklen, D. 1985. The principal's role in mainstreaming. In D. Biklen (Ed.) *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teacher's College Press, 30-51.

- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W. & Gall, M. 1989. *Educational research. An introduction*. 5th ed. New York: Longman.
- Bottorff, J. 1994. Using videotape recordings in qualitative research. In J. Morse (Ed.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 244-261.
- Boyle, J. 1994. Styles of ethnography. In J. Morse (Ed.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 159-185.
- Brophy, J. & Good, T. 1974. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Broady, D. 1989. *Piilo-opetussuunnitelma*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. & Burgess, R. 1994. Developments in qualitative data analysis: an introduction. In A. Bryman & R. Burgess (Eds.) *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1-17.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Calderhead, J. 1992. The role of reflection in learning to teach. In L. Valli (Ed.) *Reflective teacher education*. Albany: State University of New York Press, 139-146.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. Deakin: Deakin University Press.
- Checkland, P. 1981. *Systems thinking, systems practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Coots, J, Bishop, K., Grenot-Scheyer, M. & Falvey, M. 1995. Practices in general education: past and present. In M. Falvey (Ed.) *Inclusive and heterogeneous schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, 7-22.
- Creating schools for all our students: What twelve schools have to say. 1995. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Cromby, J., Sheard, C., Bennet, B., McConville, R., Richardson, M. & Stewart, D. 1994. Challenging behaviour amongst SLD students: a social constructionist analysis. *British Journal of Special Education* 21(3), 128-136.
- Cuban, L. 1988. A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan* 70(5), 341-344.
- Delanty, G. 1997. *Social science. Beyond constructivism and realism*. Buckingham: Open University Press.
- Denscombe, M. 1982. The "hidden pedagogy" and its implications for teacher training. *British Journal of Sociology of Education* 3(3), 239-265.
- Deno, E. 1970. Special education as developmental capital. *Exceptional Children* 37(November), 229-237.
- Denzin, N. 1978. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1-17.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. 2nd ed. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. 2. painos. Helsinki: Otava.

- Doyle, W. 1987. The classroom as a workplace: Implications for staff development. In M. Wideen & I. Andrews (Eds.) Staff development for school improvement. London: Falmer Press, 38-54.
- Dunn, L. 1968. Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35(September), 3-22.
- Eisner, E. 1991. The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: MacMillan.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Erickson, F. 1992. Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W. Millney & J. Preissle (Eds.) The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 201-225.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua?: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa - tekninen opas aloittelijoille. Työraportteja B: 33. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Etzioni, A. 1973. Nykyajan organisaatiot. 3. painos. Suom. S. Randell. Helsinki: Tammi.
- Falvey, M. & Rosenberg, R. 1995. Developing and fostering friendships. In M. Falvey (Ed.) Inclusive and heterogeneous schooling. Baltimore: Paul H. Brookes, 267-283.
- Fine, M. 1992. A systems-ecological perspective on home-school intervention. In M. Fine & C. Carlson (Eds.) The handbook of family-school intervention. A systems perspective. Boston: Allyn & Bacon, 1-17.
- Fine, M. & Carlson, C. (Eds.) 1992. The handbook of family-school intervention. A systems perspective. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions. Collaboration skills for school professionals. 2nd ed. White Plains: Longman.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 1994. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. In J. Kauffman & D. Hallahan (Eds.) The illusion of full inclusion. Austin: Pro-Ed, 213-242.
- Fullan, M. 1993. Change forces. London: Falmer Press.
- Fullan, M. with Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Furman, B. 1986. Lyhytterapia ja perheterapia. Keuruu: Otava.
- Furman, B. 1988a. Esipuhe. Teoksessa B. Furman & M. Jakobson (toim.) Ongelmista ratkaisuihin. Näkökulmia suomalaiseen lyhytterapiaan. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, L-sarja n:o 2. Jyväskylä: Gummerus, 8-10.

- Furman, B. 1988b. Terapeutin ajattelutapa ja sen vaikutus terapeutin työskentelyyn. Teoksessa B. Furman & M. Jakobson (toim.) Ongelmista ratkaisuihin. Näkökulmia suomalaiseen lyhytterapiaan. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, L-sarja n:o 2. Jyväskylä: Gummerus, 132-146.
- Gaylord-Ross, R. & Browder, D. 1991. Functional assessment: Dynamic and domain properties. In L. Meyer, C. Peck & L. Brown (Eds.). Critical issues in the lives of people with severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes, 45-66.
- Gee, J., Michaels, S. & O'Connor, M. 1992. Discourse analysis. In M. LeCompte, W. Millney & J. Preissle (Eds.) The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 227-291.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40(3), 266-275.
- Givner, C. & Haager, D. 1995. Strategies for effective collaboration. In M. Falvey (Ed.) Inclusive and heterogeneous schooling. Baltimore: Paul H. Brookes, 41-57.
- Glasser, W. 1992. The quality school. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Restructuring for caring and effective education. Baltimore: Paul H. Brookes, 61-72.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Goodlad, J. 1984. A place called school. New York: McGraw-Hill.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 105-117.
- Habermas, J. 1974. Theory and practice. London: Heinemann.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimiston julkaisuja 2.
- Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Kouluhallituksen tutkimuksia 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1998. Erityisopetuksen painopisteet muuttuvat. Luokanopettaja (5-6), 6-8.
- Heshusius, L. 1995. Holism and special education: There is no substitute for real life purposes and processes. In T. Skrtic (Ed.) Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity. New York: Teacher's College Press, 166-189.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hobbs, N. 1975. The futures of children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, A. & Miles, M. 1984. Innovation up close. New York: Plenum Press.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Kavastustieteiden tiedekunnan selosteita 57. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 208-229.

- Jackson, P. 1968. *Life in classrooms*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- Jauhiainen, A. 1993. *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Turun yliopiston julkaisuja C:98.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish comprehensive school. *Disability And Society* 12(4), 623-641.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1989. *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1995. Foreword. In J. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes, xiii-xiv.
- Jones, S. & Miller, B. 1994. The social construction of challenging behaviour: some cautionary notes. *British Journal of Special Education*, 21(3), 127-128.
- Jubala, K., Bishop, K., Falvey, M. 1995. Creating a supportive classroom environment. In M. Falvey (Ed.) *Inclusive and heterogeneous schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, 111-129.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 35. Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 121-137.
- Kannas, L. (toim.) 1995. *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kari, J. 1977. *Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli*. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häirityt - koulun työrauha tutkimuksen valossa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita n:o 160*. Jyväskylän yliopisto.
- Kauffman, J. 1994. How we might achieve the radical reform of special education. In J. Kauffman & D. Hallahan (Eds.) *The illusion of full inclusion*. Austin: Pro-Ed, 193-211.
- Kauffman, J. & Hallahan, D. (Eds.) 1994. *The illusion of full inclusion*. Austin: Pro-Ed.
- Kincheloe, J. 1991. *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer Press.
- Kinnunen, U. 1989. Opetustyön kuormittavuus syyslukukaudella. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia* 307.
- Kinnunen, U., Mäkinen, R. & Vihko, V. 1985. Opettajan työstressin ympärivuotinen vaihtelu. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 363. Jyväskylän yliopisto.
- Kirk, J. & Miller, M. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A:105. Tutkimuksia*. Turun yliopisto.
- Kohn, A. 1993. *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.

- Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 79.
- Kolari, P. 1975. Poissaolot koulusta. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen raportteja ja tiedotteita D:62.
- Kolari, P. 1977. Opettajien ja oppilaiden poissolokäsityksistä. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen raportteja ja tiedotteita D:69.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva: WSOY.
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä koulun ja kodin yhteistyön kehittämistä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163. Jyväskylän yliopisto.
- Kouluhallitus 1973. Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kral, R. 1992. Solution-focused brief therapy. In M. Fine & C. Carlson (Eds.) The handbook of family-school intervention. A systems perspective. Boston: Allyn & Bacon, 330-346.
- Kvale, E. (Ed.) 1989. Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uud. painos. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Jyväskylä: Gummerus.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 40-53.
- Lahtinen, U. & Granholm, J. 1996. Oppilashuolto Suomen ruotsinkielisillä yläasteilla. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 474-491.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Lewis, J. 1998. Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) Theorising special education. London: Routledge, 90-105.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.
- Lincoln, Y. 1990. Toward a categorical imperative for qualitative research. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.) Qualitative inquiry in education. The continuing debate. New York: Teachers College Press, 277-295.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.

- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P.Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 39-56.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112-127.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1989a. Building the future. In D. Lipsky & A. Gartner (Eds.) *Beyond separate education. Quality education for all*. Baltimore: Paul H. Brookes, 255-290.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1989b. Introduction. In D. Lipsky & A. Gartner (Eds.) *Beyond separate education. Quality education for all*. Baltimore: Paul H. Brookes, xxiii-xxxi.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Lipson, J. 1994. Ethical issues in ethnography. In J. Morse (Ed.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 333-355.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. 1995. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Lunden, A. & Näsman, E. 1980. *Elevvård - till vems bästa?* Stockholm: Prisma.
- Macbeth, A. & Ravn, B. 1994. Expectations about parents in education. In A. Macbeth & B. Ravn (Eds.) *Expectations about parents in education. European perspectives*. Glasgow: European Parents' Association, 1-13.
- Malinen, T. & Laaksonen, P. 1997. Koulun oppilashuolto - ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuisissa. *Perheterapia* 13(3), 32-41.
- McLaren, P. 1995. *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McNeil, L. 1986. *Contradictions of control*. New York: Routledge.
- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). *Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2*. Helsinki, 459-473.
- Merton, R. 1967. *Social theory and social structure*. 11. painos. New York: MacMillan.
- Meyer, J. & Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. & Rowan, B. 1978. The structure of educational organizations. In M. Meyer (Ed.) *Environments and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 78-109.
- Mezirow, J. 1995a. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5-13.
- Mezirow, J. 1995b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.

- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tampere: Gaudeamus.
- Mintzberg, H. 1979. The structuring of organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Julkaisuun viitattu teoksessa T. Skrtic 1991. Behind special education. Denver: Love Publishing.
- Mintzberg, H. 1990. Organisaatiosuunnittelu. Suom. S. Lehtinen. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Mitchell, R. 1980. Nuorten elämäntyylistä ja kulttuuritoiminnoista. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja 57.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 121-136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 136-161.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1989. Changing problem behavior in schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Study of Inclusive Education 1994. New York: The City University of New York, National Center on Educational Restructuring and Inclusion. Julkaisuun viitattu teoksessa D. Lipsky & A. Gartner 1997. Inclusion and school reform. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 99.
- Naukkarinen, A. 1990. Systeemisen ajattelun, organisaation kehittämisen ja työnohjauksen synteesi peruskoulun työrauhaongelmien ratkaisussa. Kasvatus 21(4), 271-280.
- Naukkarinen, A. 1992. Erityispedagogisen toiminnan muodon ja integraation asteen suhde peruskoulussa systeemiteorian ja OD-teorian näkökulmasta. Teoksessa K. Tuunainen, H. Savolainen & P. Savolainen (toim.) Erityispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila. Joensuun yliopisto. Kavatus-tieteiden tiedekunnan selosteita n:o 42, 131-147.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182-202.
- Niiniluoto, I. 1991. Realism, relativism, and constructivism. Synthese, 89, 135-162.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Norris, N., Aspland, R., McDonald, B., Shostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointi-raportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11. Helsinki: Opetushallitus.
- OAJ 1990. Opettajien Ammattijärjestö OAJ. Opetuksen integraatio. OAJ:n hallituksen kannanotto 21.11.1989. Helsinki: OAJ.
- OAJ 1993. Opettajien ammattijärjestö OAJ. Erityisopetuksen kehittämisohjelma. Helsinki: OAJ.

- Oldroyd, D. 1995. Integrated staff development in the self-developing school. In K. Hämäläinen, D. Oldroyd, & E. Haapanen (Eds.) *Making School Improvement Happen*. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki, 76-98.
- Oliver, M. 1990. *The politics of disablement*. Basingstoke: MacMillan.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. M. Mäkelä. Keuruu: Otava.
- Oppilaan monet auttajat. 1992. *Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen*. Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden hallitus. Oppaita 13. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Oppilashuoltokomitean mietintö 1973. Helsinki: Komiteamietintö 1973:151.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskouluasetus 176/1991.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Pettigrew, A. 1979. On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
- Plas, J. 1986. *Systems psychology in the schools*. New York: Pergamon Press.
- Plas, J. 1992. The development of systems thinking. A historical perspective. In M. Fine & C. Carson (Eds.) *The handbook of family-school intervention. A systems perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 45-56.
- Punch, M. 1986. *The politics and ethics of fieldwork*. Newbury Park: Sage.
- Putnam, J. 1995a. (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Putnam, J. 1995b. The movement toward teaching and learning in inclusive classrooms. In J. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1-14.
- Putnam, J. 1995c. The process of cooperative learning. In J. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion*. 2nd. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 15-40.
- Rauste-von Wright, M. & Kauri, L. & Niemi, P. 1977. Nuorison ihmis- ja maailmankuva V. Nuorten poissaoloista. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 24.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Ravn, B. 1994. Expectations about parents in education in Scandinavian countries. In A. Macbeth & B. Ravn (Eds.) *Expectations about parents in education. European perspectives*. Glasgow: European Parents' Association, 68-78.
- Reinert, H. & Huang, A. 1987. *Children in conflict*. 3rd. ed. Columbus: Merrill.
- Reynolds, D. 1985. Introduction: Ten years on - A decade of research and activity in school effectiveness research reviewed. In D. Reynolds (Ed.) *Studying school effectiveness*. London: Falmer Press, 1-11.
- Richardson, L. 1990. *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Qualitative research methods series 21. Newbury Park: Sage.

- Richardson, L. 1994. Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 516-529.
- Richardson, V. 1991. Why and how teachers change. In S. Cooper & B. Conley (Eds.) *The school as a work environment*. Boston: Allyn and Bacon, 66-87.
- Rinne, R. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. *Kasvatus* 17(1), 23-30.
- Rist, R. 1977. On the relations between educational research paradigms: From disdain to detente. *Anthropology and Education Quarterly* 8(2), 42-49.
- Rosenberg, A. 1988. *Philosophy of social science*. Boulder: Westview Press.
- Rudduck, J. 1991. *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Runsas, R. 1991. Koulun oppilashuolto. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja 87. Jyväskylä: Gummerus, 607-627.
- Russell, T. & Munby, H. 1990. Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. Schön (Ed.) *The reflective turn*. New York: Teachers College Press, 164-187.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology And Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29(2), 214-223.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiassa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena, 162-181.
- Sandow, S. 1994. More ways than one: Models of special needs. Teoksessa S. Sandow (Ed.) *Whose special need?* London: Paul Chapman, 1-11.
- Sapon-Shevin, M. 1990. Student support through cooperative learning. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, 65-79.
- Sapon-Shevin, M. 1992. Inclusive thinking about inclusive schools. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Restructuring for caring & effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 335-346.
- Sapon-Shevin, M. 1994. *Playing favorites*. Albany: State University of New York Press.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja n:o 52*.
- Sarason, S. 1993. *You are thinking of teaching?* New York: Jossey-Bass.
- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) *Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2. Vantaa, 19-44.
- Savolainen, A., Taskinen, H., Laippala, P. & Huhtala, H. 1998. Oppilaiden arviot peruskoulun yläasteen työoloista. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 35(3), 129-141.

- Schaffner, C. & Buswell, B. 1996. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-65.
- Schein, E. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schmuck, R. & Runkel, P. 1985. *The handbook of organization development in schools*. 3rd ed. Prospect Heights: Waveland Press.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1988. *Group processes in the classroom*. 5th ed. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Schuler, A. & Perez, L. 1991. Assessment: current concerns and future directions. In L. Meyer, C. Peck & L. Brown (Eds.) *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 101-106.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (Ed.) 1990. *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. 1985. *Paradox and counterparadox*. 6th printing. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Senge, P. 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Paperback ed. New York: Doubleday.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. 1997. Special education and student disability: a socio/political perspective. In *Special educational research in an international and interdisciplinary perspective. A documentation from a conference in Stockholm, 1996*. The Department of Special Education. Stockholm Institute of Education, 49-81.
- Smylie, M. 1991. Organizational cultures of schools: Concept, content, and change. In S. Conley & B. Cooper (Eds.) *The school as a work environment*. Boston: Allyn & Bacon, 20-41.
- Smyth, J. 1991. *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- Speed, B. 1991. Reality exists O.K.? An argument against constructivism and social constructionism. *Family Therapy*, 13, 395-409.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.) *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 15-26.
- Stake, R. 1994. Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 236-247.
- Stangvik, G. 1998. Conflicting perspectives on learning disabilities. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Theorising Special Education*. London: Routledge, 137-155.
- Stevenson, R. & Ellsworth, J. 1993. Dropouts and the silencing of critical voices. In L. Weis & M. Fine (Eds.) *Beyond silenced voices*. Albany: State University of New York Press, 259-271.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitatis Tamperensis* 580. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15. Lapin yliopisto, 7-39.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä..
- Syrjäläinen, E. 1995. Finnish Curriculum Renewal and School Improvement. In K. Hämäläinen, D. Oldroyd, & E. Haapanen (Eds.) *Making School Improvement Happen*. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki, 44-61.
- Söder, M. 1989. Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.
- Taylor, F. 1967. *The Principles of Scientific Management*. New York: W.W. Norton & Co.
- Taylor, S. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Thomas, W. & Thomas, D. 1932. *The child in America*. New York: Alfred A. Knopf.
- Thousand, J. & Villa, R. 1990. Administrative supports to promote inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, 201-218.
- Thousand, J. & Villa, R. 1992. Collaborative teams: A powerful tool in school restructuring. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Restructuring for caring & effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 73-108.
- Tomm, K. 1988. *Interventiivinen haastattelu*. Suom. A. Mattila. Mannerheimin Lastensuojeluliitto L-sarja n:o 3. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 7-24.
- Tyerman, M. 1968. *Truancy*. London: University of London Press.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387-398.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Uusitalo, R. 1984. *Koulun yhteisö oppilaiden silmin*. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 3. Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence: the ethnography in ethnography. In J. Van Maanen (Ed.) *Representation in ethnography*. Newbury Park: Sage, 1-35.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fish, R. 1979. Muutoksen avaimet. Suom. I. Malinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 88-102.
- Weick, K. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1), 1-19.
- Weick, K. 1982. Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan* 63(10), 673-676.
- Weick, K. 1985. Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory. In Y. Lincoln (Ed.) *Organizational theory and inquiry. The paradigm revolution*. Newbury Park: Sage, 106-136.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- White, L., Summerlin, M., Loos, V. & Epstein, E. 1992. School and family consultation: A language-systems approach. In M. Fine & C. Carlson (Eds.) *The handbook of family-school intervention. A systems perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 347-362.
- Villa, R. & Thousand, J. 1992. Restructuring public school systems: Strategies for organizational change and progress. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Restructuring for caring & effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 109-137.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Suom. A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Wolcott, H. 1990. *Writing up qualitative research. Qualitative research methods series 20*. Newbury Park: Sage.
- Von Bertalanffy, L. 1968. *General system theory*. New York: George Braziller.
- Wörlund, K. 1993. Modeller för integrerad specialundervisning i finlands-svenska högstadiet. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 6.
- Yin, R. 1992. The case study method as a tool for doing evaluation. *Current Sociology* 40(1), 121-137.
- Yin, R. 1993. *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.
- Övermark, R. 1988. Uudelleenmäärittelystä. Teoksessa B. Furman & M. Jakobson (toim.) *Ongelmista ratkaisuihin. Näkökulmia suomalaisen lyhytterapiaan. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, L-sarja n:o 2*. Jyväskylä: Gummerus, 37-45.

Painamattomat lähteet:

- Kannas, L. 1998. Suullinen tiedonanto julkaisemattomasta WHO:n kansainvälisestä vertailevasta koululaistutkimuksesta 17.12.1998.

LIITE 1.

I TUTKIMUKSEN METODIIKKA

1.1 Tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen peruseriaatteita on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, mikä usein tarkoittaa ihmisen toimintojen taustalla olevien motiivien ja uskomusten ymmärtämistä ihmisen omasta näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ei useinkaan pyritä positivismiin perinteiden mukaiseen, ihmisen subjektiivisesta mielentiloista riippumattomien tosiasioiden tai syiden etsimiseen, vaikka positivististakin laadullista tutkimusta on täysin mahdollista tehdä. (Taylor & Bogdan 1984, 1-2, Guba & Lincoln 1994, 105.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkijan vuorovaikutus tutkimukseen osallistujien kanssa, kuvailevuus, prosessien painottaminen ja aineiston induktiivinen analyysi. Laadullisen tutkimuksen piirteiksi mainitaan myös tutkimusasetelman joustavuus, harkinnanvarainen otanta, hypoteesittomuus, tutkijan keskeinen asema tutkimuksessa ja kertomuksellisuus. Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkimys kokonaisvaltaiseen näkökulmaan kontekstiherkkyuden avulla, aineiston yksityiskohtaisuus ja tutkittavan ilmiön ainutlaatuisuuden painottaminen. (Ks. mm. Patton 1990, 40-41, Bogdan & Biklen 1992, luku 1, Eskola & Suoranta 1998, 13-24.)

Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan todellisuuden sosiaalisesti konstruotua luonnetta ja tutkimuksen arvosidonnaisuutta (mm. Denzin & Lincoln 1994, 4). Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yleensä ihmistä ja ihmisen maailmaa, joista yhdessä voi käyttää nimitystä elämismailma.

Elämismailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella: se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, nimittäin yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Nämä yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismailmasta, siitä ihmisten kokemus-todellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttuvana ja muutettavana. (...) Laadullisessa tutkimuksessa elämismailmaa tutkitaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisten toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina Mikään elämismailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 23-24.)

Elämismailman tutkimuskohteet saavat merkityksensä ihmisten vuorovaikutuksessa antamien merkitysten kautta. Tulkintani Vuorelasta pohjaa ihmisten vuorovaikutuksessaan luoman ja ylläpitämän todellisuuden tarkasteluun. Tätä fenomenologista lähtökoh-
taa tutkimuksessani korostavat sosiaaliseen konstruktionismiin ja systeemiseen ajatteluun perustuvat taustaoletukset. Tutkimuksen taustalla on kuva ihmisestä oman todellisuutensa konstruoijana; se tapa, miten ihminen elämismailmassaan kokee asioita, muokkaa ihmisen toimintaa, ihmisten välistä toimintaa ja ihmisen ympäristöä. (Ks. Plas 1986, 54-57, Berger & Luckmann 1994.) Keskeinen tavoitteeni on toisaalta ollut osallistujien kokemus-maailman tulkinta heidän omasta näkökulmastaan - Varton (1992, 59) mukaan tämä on aineiston "lukutapa", jossa tulkittava elämismailma on "Toisen" eli tutkimukseen osallistujan - ja toisaalta pyrin tulkitsemaan osallistujien elämismailmaa teoreettis-filosofisten taustaoletuksieni pohjalta omasta, tutkijan näkökulmastani.

Olen käyttänyt tutkimusaineistona haastatteluja, osallistujien kertomuksia, virallisia asiakirjoja, videonauhoja ja kysymyslomakkeen avovastauksia. Aineistoni on haastatte-

luja lukuun ottamatta dokumenttiaineistoa (ks. Patton 1990, 10). Näiden menetelmien avulla olen pyrkinyt tutkimaan Vuorelan yläasteen työrauhahäiriöitä ja työrauhahäiriöiden ongelmanratkaisukulttuuria. Borg ja Gall (1989, 408) mainitsevat laadullisen tutkimuksen sovelluksina mm. uusien ideoiden ja hypoteesien kehittelyn sekä organisationaalisten rakenteiden ja ongelmien selvittelyn. Olen tutkimuksessani keskittynyt myös näihin seikkoihin, varsinkin oppivaa koulua rekonstruoidessani.

Tutkimuksessani on piirteitä yhteen tapaukseen keskittyvästä laadullisesta tapaustutkimuksesta, jossa aineistona on monin tavoin kerätty dokumenttiaineisto ja haastatteluaineisto. Tapaustutkimuksessa kuvailevuus on keskeistä ja niin on tässäkin tutkimuksessa. (Ks. esim. Bogdan & Biklen 1992, 68, Yin 1992, 1993, Stake 1994, Syrjälä 1994.) Tutkimukseni eroaa kuitenkin laadullisesta tapaustutkimuksesta siinä, että en tutkinut ilmiötä luonnollisessa ympäristössään vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa (vrt. esim. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13-14), vaan tutkimusasetelmani on osittain määrällistä tutkimusta muistuttava, survey-tyyppinen. Keräsin aineistoa toimittamalla koululle kahdenlaisia lomakkeita ja pyysin survey-perinteen mukaisesti palauttamaan lomakkeet postissa. Videoaineiston keruussakaan en ollut mukana, vaan tutkimusapulaiseni keräsivät aineiston. Puolistrukturoitu haastattelu on subjektivistisin osa tutkimustani, sillä haastatteluissa olen vuorovaikutteisesti luomassa löytöjä haastattelutavan kanssa.

Tutkimuksessani voi nähdä etnografian piirteitä. Pysin saamaan vastausta etnografiseen kysymykseen 'Mikä Vuorelan kouluyhteisön ongelmanratkaisukulttuuri on' (ks. Patton 1990, 67). Kuitenkin, varsinkin epistemologisesti poikkean etnografisesta antropologis pohjaisesta traditiosta, koska en ole lainkaan tehnyt kenttätöitä naturalistisessa tutkimusympäristössä vuorovaikutuksellisia tutkimusmenetelmiä (osallistuva havainnointi, avoin haastattelu) käyttäen (ks. van Maanen 1995, 3). Tutkimusasetelmani ei siten myöskään mahdollistanut etnografian vaatimuksien mukaista, tarpeeksi pitkää ajanjaksoa kentällä.

Guba ja Lincoln (1994) ovat tarkastelleet tutkimusperinteiden taustalla olevia ontologisia ja epistemologisia oletuksia. Tutkimukseni voi sanoa olevan jälkipositivistista, objektivistista tiedonkäsitteeltään siinä mielessä, että vuorovaikutteisuus tutkimukseen osallistujien kanssa ei ole ollut keskeistä. Ontologisesti tutkimuksessani on osittain realismia heijastavia aineksia, osittain relativistisia aineksia. Tässä heijastuu tutkimukseni jako Skrticia (1991) mukailien strukturalistis-kulttuuriseen tulkintaan; toisaalta luon strukturalistisesti holistista kuvaa Vuorelan yläasteen ongelmanratkaisurakenteista, toisaalta selvittelen Vuorelan yläasteen toiminnan taustalla olevia uskomuksia. Rakenteiden holistisen kuvauksen voi ymmärtää positivistis-väritteiseksi "yhden todellisuuden rakentamiseksi". Tutkimukseen osallistujien näkökulmien kuvailun ja koulun kulttuurin takana olevien uskomusten tarkastelun voi puolestaan nähdä fenomenologis-pohjaiseksi "osallistujien monien todellisuuksien konstruoinnin tulkinaksi". Emic ja etic -näkökulmat (ks. Taylor & Bogdan 1984, 144-145, Alasuutari 1994, 100-101. Boyle 1994) ovat siis molemmat esillä tutkimuksessani. Emic-näkökulma on enemmän esillä kuvailevimmissa luvuissa 3-6 ja etic-näkökulma näkyy varsinkin luvuissa 6 ja 7, joissa käsitteellistän aineistoa enemmän.

Tutkimuksessani nähdä emansipatoristakin otetta, jos ajattelee, että rekonstruoimani oppiva koulu (luku 7) auttaa peruskoulun yläasteella työskentelevää lukijaa vapautumaan epätarkoituksenmukaisista työkäytännöistään. En tietenkään tarkoita sitä, että tutkimuksessani olisin toimintatutkimuksellisesti (ks. mm. Carr & Kemmis 1986, Kincheloe 1991, Smyth 1991, McLaren 1995) pyrkinyt emansipoimaan tutkimukseen osallistuneen kouluväen heidän mahdollisesti epätarkoituksenmukaisista työkäytännöistään. Vuorovaikutteisuuden puute luonnollisesti estää tällaisen emansipaation. Kriittisen pragmatismien emansipatorinen tiedon intressi on nähtävissä vain rekonstruoimani oppivan koulun käytännöissä. Koska naturalistinen tutkimusote ja siten transaktionaalisuus osallistujien kanssa puuttuu lähes kokonaan, ei tutkimusotettani voi sanoa konstruktivistiseksi (vrt. Lincoln & Guba 1985, Guba & Lincoln 1994).

Systeemisen ajattelun näkökulmasta etsin vastausta kysymykseen 'miten ja miksi ongelmanratkaisusysteemi peruskoulussa kokonaisuutena toimii niin kuin toimii?' (ks. Patton 1990, 78). 'Systeemi' tarkoittaa tässä oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvää ongelmanratkaisukulttuuria Vuorelan yläasteella. Luvuissa 3-5 etsin pääasiassa

vastausta kysymykseen 'miten ongelmanratkaisusysteemi toimii?', luvussa 6 pyrin pohtimaan laaemmin kysymystä 'miksi ongelmaratkaisusysteemi peruskoulussa toimii niinkuin toimii?' ja luvuissa 7 ja 8 pohdin, 'miten peruskoulun ongelmanratkaisusysteemiä voisi kehittää?'. Patton (1990, 78-82) toteaa systeemisen lähestymistavan etuina mm. monimutkaisten ilmiöiden ymmärtämisen kontekstissaan ja holistisen näkökulman hyödyllisyyden laadullisen aineiston analyysissä.

1.2 Aineiston keruu

Sain Vuorelan koululta tutkimusluvan tutkimuslukuvuotta edeltäneen syyslukukauden lopussa. Tutkimusluvan saantia ennen esittelin alustavaa tutkimussuunnitelmaa koulun henkilökunnalle yt-kokouksessa. Hyväksytin tutkimussuunnitelman myös koulun OAJ:n edustajalla, joka oli yksi koulun aineenopettajista.

Keräsin aineiston kahdessa vaiheessa: suurimman osan aineistosta keräsin 1990-luvun alkupuolella yhden lukuvuoden aikana ja oppilashuoltohenkilöstön haastatteluaineiston keräsin 1990-luvun puolivälissä (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 6 Tutkimusaineisto ja aineiston keruuajankohta

Aineisto	Keruuajankohta
<i>Oppilashuoltoryhmän 5:n kokouksen videointi</i>	lukuvuoden aikana
<i>Henkilökohtaiset dokumentit: Opettajilta, muulta henkilökunnalta, oppilailta ja vanhemmilta pyydetty kertomukset tiedossa olevasta ongelmatilanteesta ja tilanteen ratkaisusta</i>	kevätlukukaudella
<i>Dokumenttiaineisto: Järjestyssäännöt, rangaistuskirja, opettajakokousten pöytäkirjat, koulun johtokunnan pöytäkirjat, koulun tiedotuslehti</i>	lukuvuoden ajalta
<i>Avovastaukset: Opettajille, muulle henkilökunnalle, oppilaille ja vanhemmille lähetetyn kysymyslomakkeen avovastaukset</i>	kevätlukukaudella
<i>Kuuden, oppilashuoltoryhmässä jäsenenä olevan/olleen henkilökunnan jäsenen haastattelut</i>	3 ½:n lukuvuoden jälkeen

Tutkimusprojektissa oli mukana pilottikoulu, yleisopetuksen yläaste kuten Vuorelan, jossa testasin kertomuslomakkeen (liite 2) ja kysymyslomakkeen, jonka avokysymykset (liite 3) analysoin tutkimuksessani. Jaoin lomakkeet pilottikouluun kuukautta ennen kuin jaoin ne tutkimuskouluun. Pyysin lomakkeet takaisin kahden viikon sisällä ja pystyin näin korjaamaan monia pilottikoulun esiin tuomia puutteita tutkimuksessani. Oppilashuoltoryhmän kokousten vidoinnin aloitin pilottikoulussa yhtä aikaa tutkimuskoulun kanssa, joten videointien suhteen pilottikoululla ei ollut sille kuuluvaa merkitystä.

Tutkimusaineiston keruun aloitin tutkimuslukuvuonna oppilashuoltoryhmän kokousten videoinneilla. Videoinnin etuina laadullisessa tutkimuksessa nähdään mm. lyhytkestoisten episodien havainnointi ja hyvin tarkan havainnoinnin mahdollistuminen. Aineisto on rikasta yksityiskohtaisuudessaan. Se on tietysti myös pysyvää; materiaali on aina saatavissa, analysoitavissa, kopioitavissa ja tarkistettavissa samassa muodossa. Videoaineiston rajoitteita ovat kontekstuaalisuuden puute (kuvan ulkopuolinen konteksti

jää huomiotta) ja se, että tutkija ei voi testata tulkintojaan olemalla osa havainnoitavaa tilannetta. Videoaineiston rinnalla onkin hyvä käyttää muita tiedonkeruumenetelmiä, kuten olen tehnyt. Videomateriaalin analyysi on työlästä, sillä esimerkiksi viiden minuutin episodin analysointiin saattaa kulua kolmekin tuntia. (Bottorff 1994.)

Ensimmäinen videointi oli syyskuun loppupuolella. Videointeja oli yhteensä kuudesta kokouksesta. Yhden videoinnin jouduin hylkäämään, koska teknisten ongelmien vuoksi ääni oli jäänyt pois. Ensimmäisessä videoinnissa käytin videon sisään rakennettua mikrofonia. Sen äänentoistotarkkuus oli kuitenkin melko huono, joten siirryin käyttämään erillistä mikrofonia. Videoaineiston keräämisessä avusti kaksi tutkimusapulaistenani toiminutta opiskelijaa, jotka videoivat kolme oppilashuoltoryhmän kokousta syyslukukaudella (3 perättäistä kokousta syys-lokakuun aikana) ja kaksi kevätlukukaudella (huhtikuussa ja toukokuussa, kokoukset eivät olleet perättäisiä). He käyttivät liikumatonta videokameraa, joka otti yhdellä kertaa kuvaan kaikki oppilashuoltoryhmän jäsenet. Tutkimusapulaiset olivat poissa kokoustilasta kokouksen ajan.

Kevätlukukaudella maaliskuun alkupuolella vein kouluun jokaiselle oppilaalle, opettajalle ja muun henkilökunnan jäsenelle kertomuslomakkeen (liite 2). Oppilaiden lomakkeet oli merkitty oppilaan nimitarralla. Oppilaat saivat lisäksi mukaansa kotiin vietäväksi lomakkeen vanhemmille. Lomakkeessa osallistujan tuli kertoa itse valitsemastaan, korkeintaan kaksi vuotta vanhasta tapauksesta, jossa oppilas/oppilasjoukko käyttäytyi ei-toivotusti. Lomakkeessa on yksi sivu tilanteen kuvailua varten ja puolisen sivua tilanteen ratkaisun tiivistelmää varten. Lomakkeen loppuosassa kysytään, (a)miten 25 koulun arkipäivään liittyvää tahoja toimi tilanteen ratkaisussa ja (b)miten ko. tahojen olisi pitänyt toimia tilanteen ratkaisussa. Kertomuslomakemenetelmä muistuttaa sekä osallistujilta pyydettyjen kertomusten (solicited narratives) menetelmää (ks. esim. Taylor & Bogdan 1984, 90-91) että eläytymismenetelmää (ks. esim. Eskola 1991, Eskola & Suoranta 1998, 111-118). Eläytymismenetelmälle yhteistä kertomuksissa on se, että kertomuksien kirjoittajien "katsotaan olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosiaalisten tilanteiden informaatiota (Eskola 1991, 8)". Kertomuksien kirjoittaminen eroaa kuitenkin eläytymismenetelmästä oleellisesti siinä, että vastaajille ei ole annettu tiettyä kehyskertomusta, jota he jatkaisivat sitten loppuun. Vastaajat kirjoittivat kertomuksen valitsemastaan, todella tapahtuneesta tilanteesta. Eläytymismenetelmän kokeellinen luonne myös puuttuu kertomuksien analyysistä.

Lomakkeiden palautusaikaa annoin kaksi viikkoa. Valitsin palautuneista kertomuslomakkeista tutkimukseen 189, joista 146:ssa oli kertomus ja lopuissa 43:ssa oli muuta tutkimustehtävän kannalta relevanttia tietoa.

Noin kuukauden päästä kertomuslomakkeen jakamisesta kouluun jaoin samoille ihmisille systeemiseen ajattelun ja organisaation kehittämisen viitekehykseen perustuvan kysymyslomakkeen, johon liittyviä, melko strukturoimattomia avokysymyksiä (liite 3) olen käyttänyt aineistona. Tämänkin lomakkeen palautusaika oli kaksi viikkoa. Lomakkeen palautti 27 henkilökunnan jäsentä, 173 oppilasta sekä 108 äitiä ja 42 isää (osa samasta perheestä, sillä lomakkeessa oli äidin ja isän vastauksille erillinen tila). Virallisen dokumenttiaineiston (järjestyssäännöt, rangaistuskirja, opettajakokousten pöytäkirjat, koulun johtokunnan pöytäkirjat, koulun tiedotuslehti) hankin tutkimuksen kuluessa joustavasti aineistoa täydentäen.

Kolmen ja puolen vuoden kuluttua ensimmäisen aineiston keruusta haastattelin oppilashuoltohenkilöstöä. Syynä tähän oli (1)haluni täydentää aineistoa ja (2) haluni saada enemmän tietoa Vuorelan nykytilanteesta. Haastattelin kuutta oppilashuoltoryhmään kuulunutta tai kuuluvaa jäsentä. Haastateltavia olivat rehtori, apulaisrehtori (joka oli tuolloin ollut eläkkeellä toista vuotta), erityisopettaja, entinen erityisopettaja (joka oli erityisopettajana Vuorelassa tutkimuslukuvuonna), kuraattori sekä entinen kuraattori (joka oli kuraattorina Vuorelassa tutkimuslukuvuonna). Haastattelin rehtoria työpaikallani, apulaisrehtoria hänen kotonaan, erityisopettajaa työpaikallani, entistä erityisopettajaa hänen kotonaan, kuraattoria työpaikallani ja entistä kuraattoria hänen nykyisessä työpaikassaan. Haastattelut kestivät vajaan tunnin yli kahteen tuntiin ja niiden yhteiskesto oli noin kahdeksan tuntia. Haastattelut olivat puolistrukturoituja (Hirsjärvi & Hurme 1988, Patton 1990, 280-290). Pattonin (1990, 280) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on valinnut etukäteen haastatteluteemat, mutta teemojen käsittelyjärjestys tai kysymysten muoto ei ole ennalta määrätty. Haastattelurunko on sitä varten,

että kaikki olennaiset teemat tulevat käsitellyiksi. Tutkija haluaa kysyä samat asiat monilta haastateltavilta, kuten minäkin tein. Tutkija mukauttaa haastattelutilanteessa kysymysten muodon ja järjestyksen.

Haastattelurunko (liite 4) sisälsi kysymyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä (etk) ja siihen liittyvien tilanteiden ratkaisusta. Toin esille luvattomat poissaolot, oppitunnin häirinnän, ei-toivotun käyttäytymisen välitunnilla ja vapaa-ajalla. Pyrin olemaan ohjaamatta haastattelua liikaa. Käytin mahdollisuuksien mukaan edellisissä haastatteluissa esiin nousseita teemoja hyväksi seuraavissa haastatteluissa (ks. Bogdan & Biklen 1992, 157).

Aineiston kuului lopulta 252 sivua (rivivälillä 2) litteroitua videoaineistoa, 308 sivua (rivivälillä 2) litteroitua haastatteluaineistoa, 189 kpl (17 opettajien, 8 muun henkilökunnan, 113 oppilaiden ja 51 oppilaiden vanhempien) 32-sivuisia kertomuslomakkeita, joista taulukkomuotoon tiivistämällä tuli 440-sivuinen aineisto sekä 200 sivua virallisia asiakirjoja. Lisäksi aineistoon kuului 27 henkilökunnan jäsenen avovastaukset yhdeksään kysymykseen, 173:n oppilaan avovastaukset yhdeksään kysymykseen ja 150 vanhemman (108 äitiä, 42 isää, joista osa samasta perheestä) avovastaukset neljään kysymykseen. Avovastauksia oli n. 100 sivua. Yhteensä aineistoa oli noin 1300 sivua.

1.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirre on induktiivinen analyysi. Tutkija uppoutuu aineiston yksityiskohtiin ja omalaatuisuuksiin löytääkseen tärkeitä, aineistosta nousevat kategoriat, ulottuvuudet ja merkityssuhteet. Hän aloittaa tutkimuksen etsimällä vastauksia hänelle aidosti selkiyttämättömiin kysymyksiin ennemmin kuin testaamalla teoreettisesti johdettuja deduktiivisia hypoteesejä. Induktiivisessa, aineistolähtöisessä analyysissä tulee esille aineiston strukturoimattomuuden tärkeys. Tutkija pyrkii enemmänkin löytämään tutkimastaan ilmiöstä keskeisiä asioita kuin todistamaan tutkimukseensa valittuun teoriataustaan liittämänsä hypoteesit aineiston avulla oikeiksi tai vääriksi. (Patton 1990, 40) Laadullinen tutkija jättää usein valitsematta teoriataustan tutkimukseensa, koska teoriataustan idea ei tahdo sopia laadullisen tutkimuksen logiikkaan (ks. Eisner 1991, 237-239).

Induktiivisen logiikan mukaisesti tutkija etenee yksityisestä yleiseen. Käytännössä tämä merkitsee usein sitä, että aluksi tutkijalla on edessään iso pinkka tekstiksi litteroitua tutkimusmateriaalia ja hän tuskaisena pohtii, miten saada pinkka analysoiduksi niin, että siitä saa kirjoitetuksi loogisen ja luotettavan raportin. Analyysi-instrumenttina on tutkija itse, joskin tietokoneohjelmilla voi auttaa jäsentämään aineistoa. Aineistossani oli lopulta eri menetelmillä kerättyä, eri henkilöryhmien tuottamaa sirpaleista tietoa, jota ryhdyin käymään läpi.

Käytin Bogdanin & Biklenin (1992, 153-183) esittämää aineiston analyysitapaa. Uppouduin ensin aineistoon lukemalla sitä monta kertaa läpi saadakseni aineistosta koodaukseen tarvittavan yleiskuvan. Sen jälkeen ryhdyin jäsentämään aineistoa koodauksen avulla. Merkitsin koodit aineiston oikeaan marginaaliin ja kirjoitin koodausjärjestelmästäni ja analyysistä jatkuvasti muistiinpanoja ja memoja. Pystyin lopulta käsitteellistämään aineistoa yksityisestä yleiseen ja löytämään aineistosta keskeiset, tutkimustehtävän suuntaiset teemat. Käytin aineiston analyysissä rikasta kuvailua (Geertz 1973), teemoittelua, typologioita ja analyttistä induktiota.

Analyysitavassani on ollut keskeistä koodikategorioiden alle kertyneen variaation käsittely. Jouduin muokkaamaan koodikategorioita monta kertaa mm. yhdistellen ja uudelleen nimeämällä niitä. Tämä vaati jatkuvaa vuoropuhelua raakamateriaalin, koodausjärjestelmän ja raporttiluonnoksen välillä. Esimerkiksi haastatteluaineisto jäsenyi ensin melko selkeästi haastattelurungon strukturiin, mutta alakategorioiden muodostaminen ja niiden yhdistely ja uudelleen nimeäminen vaati jatkuvaa paluuta raakamateriaaliin esimerkiksi tarkistamaan jonkun teeman luotettavuutta tai etsimään rakentamaani teemaan sopivia suoria lainauksia raporttiluonnokseen.

Aineiston analyysijärjestys oli seuraava: oppilashuoltoryhmän kokousten videonnit -> oppilashuoltohenkilöstön haastattelut -> kouluväen kertomukset -> kysymyslo-

makkeen avovastaukset ja viralliset asiakirjat. Analysoin nämä aineistot ensin jokaisen henkilöstöryhmän osalta niin, että kirjoitin käsikirjoitusluonnokseen auki erikseen koulun henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien aineistot. Sen jälkeen yhdistin nämä henkilöstöryhmittäin raportoimani aineistot uuteen luonnokseen niin, että yhdistin aineistot koko aineistosta nousseiden teemojen alle. Näitä teemoja ovat ongelmatilanteen määrittely (luku 3), yhteisöllisyys (luku 4), sosiaalinen kontrolli (luku 5) ja oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen (luku 6). Seuraavassa käyn yksityiskohtaisemmin läpi analyysiprosessia.

Oppilashuoltoryhmän kokousten videointien analyysi. Aloitin analyysin videoaineistosta, koska se on aineistoistani strukturoimattomin. Etuna tässä oli se, että tutkijan asettamaa struktuuria ei ollut alussa suuntaamassa analyysia, vaan analyysi lähti liikkeelle mahdollisimman aineistolähtöisesti. Aineiston litteroinnissa minulla oli alussa tutkimusapulainen. Litteroinnin aineiston itse loppuun puolentoista kuukauden aikana. Litterointitekniikkani oli seuraava:

1. **katselukerta:** kirjoitin mitä nauhalla puhuttiin ja kuka puhui. Tämä vaati jatkuvaa nauhan edestakaisin kelausta. Aluksi yritin kirjoittaa sekä puhuttua että näkemääni, mutta luovuin tästä tekniikasta pian, kun huomasin, ettei kapasiteettini riitä.
2. **katselukerta:** kirjoitin äännähdykset. Tarkistin samalla jatkuvasti puhuttua tekstiä 1. katselukerran tekniikalla.
3. **katselukerta:** kirjoitin mitä näin. Kirjoitin ylös eleet, ilmeet, yms. Tarkistin samalla jatkuvasti puhuttua tekstiä 1. katselukerran tekniikalla.
4. **katselukerta:** kirjoitin puheen painotukset ja laitoin painotuksen merkiksi (p) sanan jälkeen. Tarkistin samalla jatkuvasti puhuttua tekstiä 1. katselukerran tekniikalla.
5. **katselukerta:** kirjoitin nauha-ajan minuutin tarkkuudella ja joka minuutin kohdalle nauhalaskurilukeman.

Oli hämmästyttävää huomata kontekstin tajuamisen suuri merkitys. Puhe on kokouksissa usein paitsi epäloogista ja täytesanoja vilisevää, myös huolimattomasti artikuloitua. Ymmärsin jonkun kohdan sisällön vasta muutaman kerran jälkeen, ja usein ymmärrys tuli kuin "salama kirkkaalta taivaalta". Oli ikäänkuin olisin astunut kontekstin tajuttuani tietyn "ymmärryskynnyksen" yli, jonka jälkeen kaikki selvisi yhtäkkiä. Litterointi vaati tarkkuutta; epätarkan katselun vaarana on epäselvissä kohdissa kuulla, mitä haluaa kuulla. Mahdollisimman tarkka litterointi onkin erittäin tärkeää, sillä videolta havainnoitava käyttäytymisen on hyvin herkkä erilaisille validiteettia vähentävälle vääristymille (Bottorff 1994, 248).

Litteroinnin jälkeen luin raakamateriaalia läpi ja kirjoittelin samalla ylös aineistosta nousevia teemoja ja verransin niitä jo ylös kirjoittamiini ajatuksiin. Yritin näin hahmottaa aineiston sisältöä ja valmistaa koodausskeemoja.

Sen jälkeen aloitin koodauksen. Videoaineiston koodauksessa otteeni oli "yltiöinduktiivinen". Käytin pienille aineistoille sopivaa arkistokortti-menetelmää (Bogdan & Biklen 1992, 179-181), joskin huomasin, että tämän menetelmän käyttöön aineistoni oli liian suuri ja siksi analyysistä tuli hyvin työläs. Sen sijaan, että alusta asti olisin ottanut koodauksen pohjaksi suurempia koodausteemoja, hajoitin aineiston ensin A4-koon ruutuvihkoon 14-sivuisiksi sirpaleluetteloksi, jossa oli joka rivillä yksi koodikategoria tai havaintoluokka. Kunkin koodikategorian/havaintoluokan perään kirjoitin maininnan siitä, millä aineiston sivulla ko. luokkaan kuuluva havainto esiintyy. Kirjattuja havaintoja ja alustavia koodikategorioita syntyi siis ensin suuri määrä, koska halusin mahdollisimman suuren määrän variaatiota pysyvän mukana analyysissä. Tämän jälkeen ryhdyin tiivistämään aineistoa yhdistelemällä koodikategorioita. Kävin jatkuvaa vuoropuhelua raakamateriaalin ja koodieni kanssa, jotta pystyisin rakentamaan luotettavia koodikategorioita. Kun löysin aineistosta mielestäni selkeän koodikategorian, kävin koko aineiston läpi ja etsin kaikki ko. koodikategoriaan viittaavat havainnot. Punnitsin, käyvätkö koodikategorian sisälle mahdollitmani havainnot yhteen koodikategorian luonteen kanssa. Tässä käytin analyttisen induktion periaatetta: jos uusi havainto ei sopinut aineistosta aiemmin tekemääni hypoteesiin, pyrin muuttamaan hypoteesia niin, että uusi havainto sopi siihen (ks. esim. Bryman & Burgess 1994, 4). Jos havaintojen ja koodikategorian yhteensopivuus horjui, joko muutin koodikategorian nimeä tai poistin yhteensopimattomia havaintoja koodikategoriasta. Koodien määrä väheni näin neljään-kymmeneen.

Induktiivisella logiikalla tiivistin aineistoa koko ajan. Käsittelin aineistoa monin tavoin. Käytin apupapereita (joita voi verrata merkintäkorttien käyttöön), kirjoitin memoja (joiden pohjalta kirjoitan tätä metodiikka-lukuakin) ja tein graafisia esityksiä (mm. käsitekarttoja), jotta saisin aineistosta olennaisen esille (ks. mm. Strauss 1987, luvut 5 ja 6, Strauss & Corbin 1990, 197-211, Bogdan & Biklen 1992, 121-124). Kirjoitin OHR:n tapauksiasittelystä kronologisia kaavioita ja lyhennelmiä, jotta ymmärtäisin paremmin tapahtumia kontekstissaan.

Karsin epäolennaisuuksia pois ja viimein päädyin diskurssianalyttisesti neljään oppilashuoltoryhmän diskurssiin: (1)ongelmakeskeisesti oppilasta arvioivaan diskurssiin, (2)autoritaarisen sosiaalisen kontrollin diskurssiin, (3)oppilaan reifikaatiodiskurssiin ja (4)segregoivan ongelmanratkaisun diskurssiin. Nämä diskurssit erottuivat aineistossa selkeästi. Analysoin videoaineiston hyvin yksityiskohtaisella induktiivisella analyysillä, joka muistuttaa sekä etnografista vuorovaikutuksen mikroanalyysiä (Erickson 1992) että sosiaalisiin ja kognitiivisiin prosesseihin kohdistuvaa diskurssianalyysiä (ks. Gee, Michaels & O'Connor 1992). Suoninen (1997, 14) määrittelee diskurssianalyysin "kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä". Itse tutkin diskurssianalyttisesti sitä, miten oppilashuoltoryhmän jäsenet rakentavat todellisuuttaan vuorovaikutuksessaan. Todellisuuden rakentamisvälineinä aineistosta nousivat em. neljä diskurssia, jotka luovat ja ylläpitävät ryhmässä ongelmanratkaisukulttuurissa tiettyjä ongelmatilanteen määrittelykäytänteitä ja tiettyjä toimenpidestrategioita.

Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen analyysi. Haastattelujen analyysissä käytin ns. leikkaa-ja-pistä-kansioon-menetelmää (Bogdan & Biklen 1992, 177-179). Valitsin koodausteemat pitkälti haastattelurunkoon perustuen. Selvää on, että analyysi tällä menetelmällä oli paljon strukturoidumpi ja selkeämpi kuin vain vähän strukturoitu videoaineiston analyysi. Haastattelujen analyysi oli myös vähemmän työläs; videoanalyysiin olin (muiden töiden lomassa) käyttänyt intensiiviset 6 kuukautta, haastattelujen analysoinnista selvisin kahdessa kuukaudessa.

Tiivistin haastattelut ensin runsassivuisesti memolle. Kirjoitin pääkohtia kunkin haastateltavan sanomisista ja yritin lyhennelmien avulla saada otetta olennaisista asioista koodausta varten. Sitten koodasin haastattelun etk:n muodon (luvattomat poissaolot, oppitunnin häirintä, etk välitunnilla, etk vapaa-ajalla) mukaan. Tämän jälkeen siirsin tekstinkäsittelyohjelmalla kaikki samaan etk:n muotoon liittyvät haastattelunosat allekkain. Siirsin siis variaation itselleni helpommin visuaalisesti hallittavaan muotoon tietyn teemakokonaisuuden alle. Tämän jälkeen aloin kirjoittaa auki variaatiota kunkin etk-muodon sisällä pyrkien saamaan esille yleisesti esiintyviä teemoja.

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvien kertomusten analyysi. Kirjoitin kaikki 189 kertomuslomaketta (joissa 146:ssa oli kertomus ja muissa muuta analyysin kannalta olennaista informaatiota) taulukkomuotoon, jotta pystyn visualisoimaan kertomukset analyysissä ja siten saamaan niistä helpommin kokonaiskuvan. Kirjoitin kaikki kertomukset sanatarkasti ja lopulta aineisto tiivistyi taulukkomuodossa 440 sivuun.

Purin taulukkomuodon sujuvaan kertomusmuotoon (säilytin alkuperäisen kirjoitusasun), jotta ongelmanratkaisuprosessi olisi helpommin hahmotettavissa sekä koodasin kertomukset. Sen jälkeen kävin kaikki kertomukset läpi analysoiden erikseen (1)ongelmatilanteen, (2)miten ongelmatilanne ratkaistiin, (3)miten ongelmatilanne olisi pitänyt ratkaista ja (4)mitä tahoja liittyi tapahtuneeseen ongelmaratkaisuun ja toivottuun ongelmanratkaisuun. Lisäksi kirjoitin kertomuksista oleellisen memoihin ja jäsenin kertomuksien variaation teemoiksi, joista pystyin aloittamaan raportin kirjoittamisen. Erittäin analyysissä henkilökunnan, muun henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien aineistot erikseen. Tämä edellä kuvaamani aineiston jäsentely tuotti mm. 58-sivuisen memon, mistä oli suuri apu aineiston auki kirjoittamisessa. Saatoin memossa olevan jäsentelyn avulla palata raakamateriaaliin jäsennellysti.

Kysymyslomakkeen avovastausten ja virallisten asiakirjojen analyysi. Olin nyt henkilöryhmien sisäisen aineisto- ja menetelmätriangulaation (Denzin 1978, 295-297, 301-304) kautta yhdistänyt joka ryhmän sisällä erilaiset aineistot, mutta pitänyt raporttiluonnoksessa ryhmät erillään. Raporttiluonnoksessa oli ensin koulun henkilökunnan osuus

(synteesi kertomuksista, haastatteluista ja oppilashuoltoryhmän kokouksista), sitten oppilaiden osuus (kertomukset) ja sitten oppilaiden vanhempien osuus (kertomukset). Nyt lisäksi aineistoon kysymyslomakkeen avovastaukset ja viralliset asiakirjat. Avovastaukset purin temaattisiksi kokonaisuuksiksi, jotka liitin soveltuvin osin aiemmin analysoimaani aineistoon. Viralliset asiakirjat liitin myös aiemmin analysoimaani aineistoon.

Henkilöryhmäpainotteisuudesta aineistosta nousseiden teemojen painottamiseen. Analyysini jatkui nyt siten, että koodauksien pohjalta ryhdyin etsimään aineistosta kaikille henkilöryhmille yhteisiä teemoja eli ryhdyin tekemään henkilöryhmien välistä aineistotriangulaatiota (Denzin 1978, 295-297). Löysin neljä teemaa: (1)ongelmatilanteen määrittely, (2)yhteisöllisyys, (3)sosiaalinen kontrolli ja (4)oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen. Yhdistin eri henkilöryhmien aineistot näiden teemojen alle, jolloin raportti tiivistyi ja selkeytyi huomattavasti. Näiden teemojen pohjalta muodostin raporttiin luvut 3-6. Muodostin käsitteellisimmän luvun 7 löyhemmin aineistolähtöisesti oppimiskäsityksen, ammatillisuuden ja ongelmaratkaisutavan muotoihin perustuen.

Kirjallisuuden liittäminen empiriaan. Kun olin saanut teemat 1-4 aineistosta, ryhdyin keräämään kirjallisuutta niiden ympärille. Apuna minulla oli pikkumapit merkintäkortteineen. Tein keskeiset sisällysluettelon mukaiset otsikot, joiden alle ryhmittelin kirjallisuutta. Tämä oli tylsää ja mekaanista työtä, mutta kaukonäköisesti kannattavaa. Tämä oli myös erittäin palkitseva työvaihe; monet ajatukset täsmenytivät käydessäni kirjallisuutta läpi suhteessa empiriaan. Käydessäni kirjan läpi saattoi samasta kirjasta tulla tietoa monen teeman alle; hallitakseni raportin koostamisen ja säästäkseni hermojeni ko. urakka varmasti kannatti. Teema-alueen alle kerätyt tiiviit lähdetiedot auttoivat hahmottamaan kokonaisuutta ja helpottivat niiden liittämistä vuoropuheluun empirian kanssa.

1.4 Aineiston raportointi

Raportoinnissa olen pyrkinyt kertomuksellisuuteen, narratiivisuuteen (ks. esim. Becker 1986, Van Maanen 1988, Richardson 1990, 1994, Wolcott 1990). Rikkaan kuvailun (Geertz 1973) on tarkoitus olla sekä kuvailevuutta että tutkimuksen luotettavuutta lisäävää. Päädyin sirottelemaan sanan tai muutaman sanan mittaisia raakamateriaaliotteita tekstiin kuvailevuuden ja uskottavuuden parantamiseksi. Olen käyttänyt raportoinnissa tyylikeinoina mm. metaforia ja jatkumoa (ks. esim. Richardson 1990). Wolcott (1990, 29) suosittelee kuvailevien ja tulkinnallisten osien erottamista toisistaan, jolloin kuvailevat osat ovat esimerkiksi hienovaraista analyysyä ja analyyttiset/tulkinnalliset osat ovat teoreettisempaa analyysyä. Tällaista erottelua olen pyrkinyt itse käyttämään. Olen pyrkinyt säilyttämään kuvailun ja tulkinnan erillisinä siten, että lukujen 3-6 alussa on kirjallisuuteen perustuva katsaus luvun teemaan, sitten valtaosin kuvaileva osuus ja lopuksi empirian ja kirjallisuuden synteesinä olen kirjoittanut analyyttisen, tulkinnallisen yhteenvedon.

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on noussut yhdeksi keskeiseksi tutkimusmetodologiseksi kysymykseksi (ks. esim. Lincoln & Guba 1985, Kirk & Miller 1986, Kvale 1989, Tynjälä 1991). Perinteisten reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden soveltuvuudesta laadulliseen tutkimukseen ollaan montaa mieltä. Jotkut eivät pidä ko. käsitteinä soveltuvina laadulliseen tutkimukseen, jotkut pitävät vain validiteettia soveltuvana kriteerinä ja jotkut katsovat, että reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä voidaan käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa. (Ks. esim. Tynjälä 1991.)

Lincoln ja Guba (1985) ovat kehittäneet perinteisten luotettavuuskriteerien rinnalle laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit, jotka Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi. Seuraavassa käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta näiden kriteerien pohjalta. Kriteerit

ovat (suluissa perinteisten kriteerien vastine): vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoainen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus). Aineiston keruussa olin (haastattelut pois luettuina) jälkipositivismin periaatteiden mukaisesti kaukana osallistujista. Analysoin aineiston kuitenkin induktiivisesti ollen itse analyysi-instrumenttina. Tämän lisäksi analyysiini vaikuttaa myös esiymmärrykseni (ks. tekstissä luku 1.4), joten ei voi ajatella, että joku toinen voisi toistaa analyysin samalla tavalla kuin minä ja että tutkimuslöytöni olisivat reliabiliteetin sisältämässä merkityksessä pysyviä. Tässä mielessä reliabiliteetti on tutkimuksessani ongelmallinen kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa.

Vastaavuus. Vastaavuuteen kuuluu tutkimuksen tekeminen niin, että löytöjen luotettavuus ja uskottavuus on mahdollisimman hyvä ja että tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimukseen osallistujien konstruktioita. Vastaavuutta voi lisätä olemalla tarpeeksi kauan tutkimassa kohdetta, havainnoimalla tarkasti, tekemällä reflektiivisiä muistiinpanoja, etsimällä kielteisiä havaintoja hypoteesien tarkistamiseksi ja käyttämällä triangulaatiota eli ristiinvalidointia. Löydöt voi antaa kollegan luettavaksi ja tarkastettavaksi ja niitä voi verrantaa raporttivaiheessa raakamateriaaliin. Löytöjä ja tulkintoja voi testata antamalla ne tutkimukseen osallistuvan tahon arvioitavaksi. (Lincoln & Guba 1985, 294-316, Tynjälä 1991.)

Koska tutkimukseni suurelta osin on dokumenttiaineistoon perustuva, en ole ollut kentällä lainkaan. Tämä alentaa tutkimukseni sisäistä valideettia. En ole voinut esimerkiksi varmistua siitä, että olen kerännyt aineiston riittävän monenlaisilta Vuorelan yläasteen opettajilta, muun henkilökunnan jäseniltä, oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta eli en ole voinut varmistua aineiston riittävästä variaatiosta. Toisaalta kenttätöön puuttuminen vähentää tutkijavaikutuksen mahdollisuutta. En ollut läsnä tutkimuskohteessa vaikuttamassa osallistujien mielipiteisiin ja vältyin myös mahdollisuudelta tulkita osallistujia väärin kenttämuistiinpanoissa. (Ks. Goetz & LeCompte 1984, 223-224.)

Vastaavuus tarkoittaa omassa tutkimuksessani sitä, että analyysin kautta konstruoimani löydöt vastaavat tarpeeksi kouluväen käsityksiä koulun ongelmanratkaisurakenteista ja uskomuksista niiden takana. Olen pyrkinyt analysoimaan aineiston kurinalaisesti ja tarkasti ja olen myös ennen johtopäätösten tekemistä pyrkinyt saamaan johtopäätökset ja havainnot sopimaan yhteen analyttisen induktion (ks. esim. Bryman & Burgess 1994, 4) periaatteella. Olen käyttänyt aineisto- ja menetelmätriangulaatiota (Denzin 1978, 295-297, 301-304); minulla on monenlaisia, eri menetelmillä kerättyjä aineistoja, joista olen kurinalaisesti rakentanut raportin. Olen luetuttanut työtäni säännöllisesti ohjaajallani ja kahdella erityispedagogiikan jatko-opiskelijalla, joiden palautteen perusteella olen tehnyt työhön korjauksia. Tutkimuskoulun rehtorin kanssa olemme tehneet kolme member checkiä: kaksi helmikuussa 1998 ja yhden tammikuussa 1999. Rehtori on saanut luonnoksen etukäteen tutustuttavaksi ja olemme käyneet palautekeskustelun, jossa luonnosta on tarkennettu ja korjailtu. Rehtori on riittävän vastaavuuden todettuaan allekirjoittanut luvan käsikirjoituksen lähettämiseksi esitarkastajille.

Siirrettävyys. Goetz ja LeCompte (1984, 228) painottavat, että tutkimuksen vertaillavuus ja siirrettävyys liittyvät yhteen; tutkijan tulee selvittää tutkimuksen osallistajat, aineisto, menetelmät ja tulkinta tarpeeksi hyvin, jotta tutkimus tulisi tieteellisesti muiden tutkijoiden hyödynnettävissä. Siirrettävyydessä on kyse myös mahdollisuudesta soveltaa löytöjä toiseen kontekstiin, omassa tutkimuksessani esimerkiksi toiseen peruskoulun yläasteen kouluun. Siirrettävyydestä ei voi päättää yksin tutkimuksen tehnyt tutkija, vaan siirrettävyyttä arvioi toisessa kontekstissa oleva tutkimuksen löytöjen hyväksi käyttäjä. Yksi keino siirrettävyyden varmistamiseksi on rikas kuvailu (Geertz 1973). (Lincoln & Guba 1985, 294-316, Tynjälä 1991.)

Olen kertonut tulkintojeni takana olevista teoreettisista orientaatioista sekä tutkimuksen metodiiikasta tarkoitukseni, että tiedeyhteisössä vertaillavuus ja siirrettävyys tulisivat mahdollisiksi. Olen pyrkinyt kuvailemaan aineiston rikkaasti, jotta tulkintani olisivat helpommin ymmärrettävissä. Rikas kuvailu on myös varmistamassa sitä, että esimerkiksi jonkun toisen peruskoulun yläasteen tai jonkun toisen organisaation työntekijät pystyisivät päättelemään, ovatko tutkimukseni löydöt siirrettävissä heidän työkontekstiinsa.

Laadullisessakin tutkimuksessa voi puhua yleistettävyydestä ja sen voi jakaa esimerkiksi analyttiseen ja luonnolliseen yleistämiseen. Luonnollista yleistämistä

tutkimuksessani on aineiston tarkka, rikas kuvailu, jonka avulla lukija voi yleistää lukemansa omaan kokemusmaailmaansa, esimerkiksi koulukokemuksiinsa. Analyyttinen yleistäminen on teoreettista yleistämistä, jossa tutkimuksen empiria liitetään käsitejärjestelmiin ja löytöjä tarkastellaan vuoropuhelunomaisesti kirjallisuuden kanssa. (Ks. Syrjälä ym. 1994, 102-103.) Analyyttinen yleistäminen toteutuu mm. tarkastellessani löytöjä suhteessa sosiaaliseen konstruktionismiin ja systeemiseen ajatteluun sekä rekonstruoimassani oppivaa koulua.

Tutkimustilanteen arviointi. "Tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391)". Tutkimustilanteen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteenkin. Tämä lisäksi voi arvioinnissa käyttää ulkopuolista aineiston ja analyysin tarkastajaa, joka tekee kattavan arvion tutkimustilanteesta. (Lincoln & Guba 1985, 294-318, Tynjälä 1991.)

Käytin useimpia vastaavuuden luotettavuuden tarkastelukriteerejä, jotka käyvät tutkimustilanteen arviointiinkin, esimerkiksi triangulaatiota ja reflektiivisiä muistiinpanoja. En ole käyttänyt ulkopuolista tarkastajaa, minkä voi nähdä luotettavuustarkastelun puutteena. Aineistoa on mielestäni riittävästi tukemaan raportointiani löytöjä. Tutkimuksen löydöt eivät niinkään perustu aineiston saturoitumiseen kuin aineisto- ja menetelmät-riangulaation kautta saamaani varmuuteen löydöistä. Olen pyrkinyt välttämään ylitul- kintaa. Yksi osoitus tästä on se, että raportissa on suhteellisesti paljon kuvailua, jolla pyrin tukemaan tulkintojani. Tutkimuksessa tutkimustilanteen luotettavuutta heikentää se, että kertomuksien (liite 2) ja avovastausten (liite 3) luotettavuutta ei voi varmistaa, koska kaikki tapahtui anonymisti. Saattaa olla, että kielteinen ilmiö, työrauhahäiriöt, vähensi halukkuutta kirjoittaa kertomus ja vastata avokysymyksiin. Poistin ne kertomukset ja avovastaukset, jotka mielestäni olivat epäluotettavia. Haastattelussa on vaarana suotavien vastausten antaminen, mutta mielestäni haastatteluaineisto on luotettava, koska useimmat haastattelukysymykset eivät olleet henkilökohtaisia, vaan ongelmanratkaisuprosesseja eli vastaajan ulkoista todellisuutta kartoittavia. Täten on oletettavaa, että vastaajan on kysymysten ulkokohtaisuuden vuoksi helpompi vastata rehellisesti.

Oppilashuoltoryhmän toimintaan videointi varmasti vaikutti jonkin verran. Keskustelusta saattoi videoinnin vuoksi jäädä pois asioita, jotka ryhmän jäsenet tiedostivat epäsuotaviksi käsitellä tutkimustilanteessa. Ryhmän toiminta vaikutti kuitenkin mielestäni yllättävän luonnolliselta, vaikka joitakin humoristisia huomautuksia videoinnista nauhalla kuuluukin. Pidän aineistosta nousseita neljää diskurssia luotettavina löytöinä, koska niiden perustana olevia uskomuksia ei voi muuttaa ryhmätasolla yhtäkkiä pysyvästi.

Vahvistettavuus. Subjektiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa usein väistämätöntä ja on tärkeää olla tietoinen tutkijan oman viitekehyksen merkityksestä tutkimukselle. Aineiston analyysi on dokumentoitava huolella, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan työn laatua. Tutkimuksen vahvistettavuutta voi varmistaa ulkopuolinen tarkastajan käytöllä, triangulaatiolla ja reflektiivisillä muistiinpanoilla. (Lincoln & Guba 1985, 294-327, Tynjälä 1991.)

Olen pyrkinyt tässä metodiikka-liitteessä dokumentoimaan tutkimusmenetelmäni tarkasti, jotta tutkimukseni laadun arviointi tulisi mahdolliseksi. Olen selvittänyt oman työ- ja opiskeluhistoriani (luku 1.1), teoreettisen orientaationi (luku 1.2), esiyymmärrykseni (luku 1.4) sekä tutkimuksen taustalla olevien käsitejärjestelmien (luku 2.4) merkitystä tämän tutkimuksen tekemisessä. Näin olen halunnut tuoda esille merkitykseni siinä, että tutkimuksesta tuli tietynlainen. En ole käyttänyt ulkopuolista tarkastajaa, mikä on nähtävä vahvistettavuus-tarkastelun puutteena.

1.6 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa on erityisiä eettisiä ongelmia lähinnä tutkimustavan yksityiskohtaisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen liittyen (ks. esim. Punch 1986). Lipson (1994) erottaa laadullisessa tutkimuksessa seuraaviin asioihin liittyviä eettisiä ongelmia:

informoitu lupa, petos ja piilotutkimus, tutkijan velvollisuudet tutkimukseen osallistujia kohtaan ja vastavuoroisuus.

Informoitu lupa. Osallistujilla on oikeus tietää olevansa tutkimuksen kohteena ja heillä on myös oikeus tietää tutkimuksen luonne (Punch 1986, 35). Saadakseni luvan tutkimukseen, esittelin Vuorelan henkilökunnalle tutkimussuunnitelmani sekä esittelin suunnitelman erikseen koulussa aineenopettajana työskentelevälle OAJ:n edustajalle. Kerroin kerääväni sekä määrällistä että laadullista aineistoa opettajilta, muulta henkilökunnalta, oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta. Oppilashuoltoryhmältä kysyin luvan videointiin, mutta en pystynyt tuossa vaiheessa sanomaan, miten analysoin aineiston (yksityiskohtainen diskurssianalyysi). Tämä asia korjaantui rehtorin kanssa käydyissä member checkeissä, joissa rehtori sai sanoa huomioitaan ja korjausehdotuksia videoaineiston analyysistä. Analysointitavasta tiedottaminen olisi kuitenkin voinut olla taholtani parempaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokaisen osallistujan yksilöllisessä harkinnassa. Näin lupautuminen tutkimukseen ei ollut sitovaa. Tutkimuksessani ei ole tehty osallistujien kanssa kirjallisia tutkimussopimuksia. Olen mielestäni pysynyt tutkimuksen alussa henkilökunnan kanssa sovittujen tutkimusehtojen puitteissa (ks. Bogdan & Biklen 1992, 54).

Petos ja piilotutkimus. Tutkija voi pettää tutkimukseen osallistujat olemalla epärehellinen tutkimuksen tarkoituksen, oman roolinsa ja tutkimusmenetelmien suhteen rikkomalla osallistujien kanssa tekemänsä lupaukset (Punch 1986, 39). En mielestäni ole pettänyt osallistujien luottamusta em. asioissa. Kuitenkin koska tutkimusasetelma ja tutkimustehtävä muotoutuivat tutkimuksen kuluessa on ollut mahdotonta pitäytyä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusmenetelmien suhteen täysin alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa. En tehnyt piilotutkimusta, vaan tutkimukseen osallistujat tiesivät koko ajan minun tekevän tutkimusta. En kerännyt tutkimusaineistoa salaa, vaan informoin tutkimuksen eri vaiheista esimerkiksi Vuorelan keskusradion kautta sekä pidin rehtorin kautta oppilashuoltoryhmän informoituna siitä, milloin ryhmää tultiin videoimaan.

Tutkijan velvollisuudet tutkimukseen osallistujia kohtaan. Lipson (1994, 348) jakaa velvollisuudet tutkimuksen aikaisiin ja tutkimuksen jälkeisiin. Velvollisuuksiin kuuluu tutkimukseen osallistujien yksityisyyden kunnioittaminen, tiedon luottamuksellisuuden säilyttäminen ja henkilökohtaisen loukkaamattomuuden varmistaminen. Olen pyrkinyt täyttämään em. velvollisuudet keräämällä aineiston koulun aikatauluja noudattaen, huolehtimalla osallistujien anonymiteetin säilyttämisestä ja pyrkimällä tahdikkaaseen raportointiin. Anonymiteettiä olen suojellut peitenimillä ja jättämällä raportista pois mahdollisia anonymiteettiä heikentäviä yksityiskohtia. Olen myös pidättäytynyt hankkimani tiedon kertomisesta eteenpäin (ks. Bogdan & Biklen 1992, 54). Jotkin kriittiset kommenttini saattavat olla joillekin osallistujille epämieluisia, mutta tätä ongelmaa pidän lähinnä arvopohjaisiin näkökulmaeroihin liittyvänä.

Vastavuoroisuus. Mitä tutkija antaa osallistujille vastapainoksi siitä, että saa heitä tutkimalla itselleen julkaisuja ja ehkä muitakin ammatillisia etuisuuksia (Lipson 1994, 350)? Tutkimuksen etuja osallistujille ei ole syvemmin pohdittu. Näen osallistujien hyötyvän siten, että he saavat minulta analyysin omasta kulttuuristaan, ja tätä analyysiä he voivat käyttää lisätäkseen tietoisuuttaan ympäröivästä todellisuudestaan.

Kategorinen ja praktinen imperatiivi. Lincoln (1990) pohtii laadullisen tutkimuksen eettisiä ongelmia Kantin periaatteiden kautta. Hän pohtii kategorisen imperatiivin pohjalta, tulisiko laadullisen tutkijan tutkia niin kuin hän itse toivoisi häntä tutkittavan. Praktisen imperatiivin hengessä Lincoln kysyy, tulisiko tutkijan toimia siten, ettei hän koskaan käyttäisi toista ihmistä vain välineenä omien tarkoituksperiensä toteuttamisessa. Oman tutkimukseni suhteen voin todeta, että kategorinen imperatiivi toteutuu siinä aivan kelvollisesti: voisin aivan hyvin olla osana tällaista tutkimusta. Praktisen imperatiivin suhteen olen jo varauksellisempi. Se, että tutkimuksessani en ole ollut vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa ja että olen kerännyt aineistoa survey-tyyppisesti, on mielestäni merkki siitä, että olen käsitellyt osallistujia myös välineinä. En ole ollut niin nöyrästi osallistujien elämämaailmasta oppimassa kuin nykyään tutkijana haluan olla. Niinpä praktisen imperatiivin parempi toteutuminen tulevaisuudessa kohdallani tarkoittaa siirtymistä kohti konstruktivistisempää tutkimusasetelmia.

Jyväskylän yliopisto
 Erityispedagogiikan laitos
 PL 35
 40351 Jyväskylä
 p. 941-601 620

LIITE 2. Puolistrukturoitu lomake ongelmatilanteesta kertomista varten, esimerkkinä oppilaiden lomakkeen 7 ensimmäistä sivua.

ARVOISA VUORELAN YLÄASTEEN OPPILAS,

Sinut, kuten kaikki muutkin Vuorelan yläasteen oppilaat, on valittu Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Opetushallituksen yhteistyössä toteutettavaan tutkimukseen.

Tutkimuksessa selvitetään mm. Vuorelan yläasteen mahdollisuuksia ratkaista koulun jokapäiväisiä ongelmatilanteita. Tutkimuksen *tavoitteena on lisätä kouluviihtyvyyttä* koko kouluympäristössä. Tämä tarkoittaa Vuorelan yläasteen kaikkien oppilaiden, opettajien, koulun muun henkilökunnan sekä oppilaiden vanhempien parempaa viihtymistä koulussa ja kouluun liittyvien asioiden käsittelyssä.

Tällä kyselylomakkeella sinulta kysytään sinun omia henkilökohtaisia kokemuksiasi yhdestä Vuorelan yläasteella tapahtuneesta tilanteesta, jossa oppilas tai oppilasjoukko käyttäytyi koulun työrauhaa häiritsevästi eli ei-toivotusti. Tilanteen, josta kerrot, saat valita täysin itsenäisesti. Sinulta kysytään miten kertomaasi tilannetta selviteltiin koulussa ja miten tilannetta olisi mielestäsi pitänyt selvitellä koulussa.

On tärkeää, että annat mahdollisimman huolelliset, omiin mielipiteisiisi perustuvat vastaukset kysymyksiin. Tähän kyselyyn vastaamalla sinulla on mahdollisuus osallistua koulusi viihtyvyyden kehittämiseen.

Kyselystä saadut tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Henkilöllisyytesi jää vain tutkijoiden tietoon.

Postita lomake täytettynä oheisessa vastauskuoressa viimeistään maanantaina xx.x. eli viikon päästä. Voit pudottaa vastauskuoren suoraan postilaatikkoon, postimaksu on maksettu etukäteen.

Jos sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksesta, on Aimo Naukkarinen tavoitettavissa numerossa 941-601 634.

Jyväskylässä x.x.19xx yhteistyöterveisin

Sakari Moberg
 professori

Aimo Naukkarinen
 kasvatustieteiden kandidaatti

TAUSTATIETOSI

A. Olet 1. tyttö 2. poika (*rastita oikea vaihtoehto*)

B. Ikäsi: _____

C. Jos olet käynyt yläastetta muualla kuin Vuorelan yläasteella, ole hyvä ja kerro koulut luokka-asteittain:

D. Äitisi ammatti: _____

E. Isäsi ammatti: _____

Alla on *oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen määritelmä*, sillä määritelmä saattaa helpottaa sinua valitsemaan tilanteen, josta kerrot:

Ei-toivottua käyttäytymistä on tässä tutkimuksessa oppilaan tai oppilasjoukon

- myöhästely
- oppitunnin häirintä
- luvattomat poissaolot
- kouluhaluttomuus
- aggressiivisuus, väkivaltaisuus
- koulukiusaaminen (*kiusaajan ominaisuudessa*)
- päihteiden ja liuotainaineiden käyttö koulussa
- koulun sääntöjen vastustaminen
- tottelemattomuus
- koulun omaisuuden vahingoittaminen
- oppilastoverin omaisuuden vahingoittaminen
- sopimaton kielenkäyttö
- tupakointi.

Ole hyvä ja vastaa kyselyyn seuraavalta sivulta alkaen

1. Palauta mieleesi *Vuorelan yläasteella* tapahtunut yksi mielestäsi tyypillinen tilanne, jossa oppilas tai oppilasjoukko käyttäytyi koulun työrauhaa häiritsevästi eli ei-toivotusti. Voit kertoa myös sellaisesta työrauhahäiriötilanteesta, jossa olet itse ollut osallisena.

Ajattele mielessäsi *vain yhtä tiettyä tilannetta*.

Tilanteen tulee olla *xx.xx.19xx jälkeen tapahtunut*, ja olet tilanteen tapahtuessa ollut oppilaana Vuorelan yläasteella.

Kerro tilanteesta allaolevaan tilaan omin sanoin eli niinkuin sinä tilanteesta ajattelet.

Työskentele täysin itsenäisesti, sillä *juuri sinun oma mielipiteesi on tärkeä*.

Vastaa ensin tämän sivun tehtävään, ennen kuin menet eteenpäin.

Jos et tiedä yhtään yllämainittua tilannetta, ole hyvä ja merkitse ruksi seuraavaan neliöön , ja postita lomake.

Jos et jostakin syystä halua vastata kyselyyn, vaikka sinulla olisikin mielessäsi joku yllämainittu tilanne, ole hyvä ja merkitse ruksi seuraavaan neliöön , ja postita lomake.

Muussa tapauksessa ole hyvä ja kerro tilanteesta allaolevaan tilaan.

2. Miten edellä kertomasi **tilanne selvitettiin** koulussa?

Kuvaile lyhyesti allaolevaan tilaan.

3. Kerro sivuilla 2-15 tarkemmin, miten eri tahot toimivat edellä kertomasi **tilanteen selvittelyssä**. Kysymys on koko ajan sivulla 1 kuvaamastasi häiriötilanteesta.

OHJE:

Muista vastata jokaiseen kysymykseen: saattaa olla, että jotkut tahoista, joita kysytään, eivät liity mitenkään tilanteeseen, josta kerrot.

Jos joku taho ei toiminut tilanteen selvittelyssä mitenkään, laita ruksi kohtaan A: 'ei/eivät mitenkään' tai 'en mitenkään' (esim. A.).

Jos et tiedä, miten joku taho toimi tilanteen selvittelyssä, laita ruksi kohtaan B: 'en tiedä'.

Jos et muista, miten joku taho toimi tilanteen selvittelyssä, laita ruksi kohtaan C: 'en muista'.

Jos et tiedä, mikä kyseinen taho on, laita ruksi kohtaan D: 'en tiedä, mikä kyseinen taho on'.

Muussa tapauksessa kirjoita vastaus (vaihtoehto V.) sille varattuun tilaan. Tässä tutkimuksessa 'en tiedä' on myös tärkeä vastaus.

3.1 Sinä

3.1.1 Miten toimit tilanteen selvittelyssä?

A. en mitenkään

C. en muista

V. Toimin seuraavasti:

3.1.2 Miten sinun olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?

A. ei mitenkään

B. en tiedä

V. Minun olisi pitänyt toimia seuraavasti:

Muistathan vastata kaikkiin kysymyksiin, myös paperin kääntöpuolella oleviin!

3.2 Kyseinen ei-toivotusti käyttäytyvä oppilas (tai oppilasjoukko) (jos kerrot itsestäsi, älä vastaa tähän kysymykseen, mutta jos kerrot tilanteesta, jossa olit yksi ei-toivotusti käyttäytyvästä oppilasjoukosta, kerro siitä tässä)

3.2.1 Miten ei-toivotusti käyttäytyneet oppilas (tai oppilasjoukko) toimi tilanteen selvittelyssä?

- A. ei mitenkään B. en tiedä C. en muista
V. Oppilas (tai oppilasjoukko) toimi seuraavasti:

3.2.2 Miten ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?

- A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Oppilaan (tai oppilasjoukon) olisi pitänyt toimia seuraavasti:

3.3 Ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokan oppilaat

3.3.1 Miten ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokan oppilaat toimivat tilanteen selvittelyssä?

- A. eivät mitenkään B. en tiedä C. en muista
V. Luokan oppilaat toimivat seuraavasti:

3.3.2 Miten ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokan oppilaiden olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?

- A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Luokan oppilaiden olisi pitänyt toimia seuraavasti:

Muistathan vastata kaikkiin kysymyksiin, myös paperin kääntöpuolella oleviin!

3.4 Koulusi muut oppilaat

- 3.4.1 Miten koulusi muut oppilaat toimivat tilanteen selvittelyssä?
A. eivät mitenkään B. en tiedä C. en muista
V. Kouluni muut oppilaat toimivat seuraavasti:
- 3.4.2 Miten koulusi muiden oppilaiden olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Kouluni muiden oppilaiden olisi pitänyt toimia seuraavasti:

3.5 Koulusi oppilaskunta

- 3.5.1 Miten koulusi oppilaskunta toimi tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä C. en muista
D. en tiedä, mikä 'oppilaskunta' on
V. Oppilaskunta toimi seuraavasti:
- 3.5.2 Miten koulusi oppilaskunnan olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Oppilaskunnan olisi pitänyt toimia seuraavasti:

Muistathan vastata kaikkiin kysymyksiin, myös paperin kääntöpuolella oleviin!

3.6 Koulusi tukioppilaat

- 3.6.1 Miten koulusi tukioppilaat toimivat tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä C. en muista
D. en tiedä, mikä 'tukioppilas' on
V. Tukioppilaat toimivat seuraavasti:
- 3.6.2 Miten koulusi tukioppilaiden olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Tukioppilaiden olisi pitänyt toimia seuraavasti:
- 3.7 Ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokanvalvoja (tai luokanvalvojat)
- 3.7.1 Miten ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokanvalvoja (tai luokanvalvojat) toimi(vat) tilanteen selvittelyssä?
A. ei/eivät mitenkään B. en tiedä C. en muista
V. Luokanvalvojat toimivat seuraavasti:
- 3.7.2 Miten ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan (tai oppilasjoukon) luokanvalvojan (tai luokanvalvojien) olisi mielestäsi pitänyt toimia tilanteen selvittelyssä?
A. ei mitenkään B. en tiedä
V. Luokanvalvojan/-valvojien olisi pitänyt toimia seuraavasti:

Muistathan vastata kaikkiin kysymyksiin, myös paperin kääntöpuolella oleviin!

LIITE 3. Opettajien, muun henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien avokysymykset.

Opettajien avokysymykset:

1. Mistä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen koulussasi mielestäsi johtuu? Mainitse 1-3 syytä:
2. Miten oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ongelmat tavallisesti koulussasi ratkaistaan:
3. Miten kouluasi koskevista asioista tiedottamista voisi mielestäsi kehittää?
4. Miten koulussasi voisi mielestäsi paremmin toteuttaa koulukasvatuksen tavoitteita?
5. Miten koulun sisäisiä ristiriitoja voisi paremmin selvittää koulussasi?
6. Miten koulusi opettajien yhteistyötä (esim. kokoukset) voisi mielestäsi kehittää?
7. Miten oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voisi mielestäsi vähentää koulussasi?
8. Miten koulusi päätöksentekotapoja voisi mielestäsi kehittää?
9. Jos haluat, ole hyvä kirjoita mielipiteesi tästä kyselystä allaolevaan tilaan.

Muun henkilökunnan avokysymykset:

1. Mistä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen koulussasi mielestäsi johtuu? Mainitse 1-3 syytä:
2. Miten oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ongelmat tavallisesti koulussasi ratkaistaan?
3. Miten kouluasi koskevista asioista tiedottamista voisi mielestäsi kehittää?
4. Miten koulussasi voisi mielestäsi paremmin toteuttaa koulukasvatuksen tavoitteita?
5. Miten koulun sisäisiä ristiriitoja voisi paremmin selvittää koulussasi?
6. Miten koulusi muun henkilökunnan yhteistyötä opettajien, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien kanssa (esim. kokoukset) voisi mielestäsi kehittää?
7. Miten oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voisi mielestäsi vähentää koulussasi?
8. Miten koulusi päätöksentekotapoja voisi mielestäsi kehittää?
9. Jos haluat, ole hyvä kirjoita mielipiteesi tästä kyselystä allaolevaan tilaan.

Oppilaiden avokysymykset:

1. Mistä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen koulussasi mielestäsi johtuu? Mainitse 1-3 syytä:
2. Miten oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ongelmat tavallisesti koulussasi ratkaistaan?
3. Miten oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voisi mielestäsi vähentää koulussasi?
4. Mitkä ovat hyviä puolia koulussasi?
5. Mitkä ovat huonoja puolia koulussasi?
6. Miten koulusi viihtyisyyttä voisi parantaa?
7. Jos haluat, ole hyvä kirjoita mielipiteesi tästä kyselystä allaolevaan tilaan.

Vanhempien avokysymykset (äidillä ja isällä oli mahdollisuus itsenäisiin vastauksiin):

1. Mistä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen Vuorelan yläasteella mielestänne johtuu? Mainitkaa 1-3 syytä:
2. Miten koulun ja kodin yhteistyötä (esim. vanhempainiltoja) voisi mielestänne parantaa?
3. Miten oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voisi mielestänne vähentää koulussa?
4. Jos haluatte, olkaa hyvä kirjoittamaan mielipiteenne tästä kyselystä allaolevaan tilaan.

LIITE 4. Oppilashuoltohenkilöstön haastattelurunko.**HAASTATTELURUNKO****MITEN EI-TOIVOTTUUN KÄYTTÄYTYMISEEN LIITTYVIÄ ONGELMIA RATKAISTAAN VUORELASSA?**

- minkälaista ei-toivottua käyttäytymistä (etk) Vuorelassa on?

- kommentit luvattomista poissaoloista

- minkälaista etk on
- miten luvattomien po:jen ongelmat ratkaistaan
 - avainhenkilöt
 - oma rooli
 - opettajat
 - muu henkilökunta
 - ko. oppilas/oppilaat
 - vanhemmat
 - muut oppilaat
 - seuraamukset
 - oma mielipiteesi etk:een liittyen
 - miten kuvailisit luvattomien po:jen ongelmien ratkaisua

- kommentit etk:stä oppitunnin aikana

- minkälaista etk on
- miten oppitunnilla ilmenevät etk:n ongelmat ratkaistaan
 - avainhenkilöt
 - oma rooli
 - opettajat
 - muu henkilökunta
 - ko. oppilas/oppilaat
 - vanhemmat
 - muut oppilaat
 - seuraamukset
 - oma mielipiteesi etk:een liittyen
 - miten kuvailisit oppitunnilla ilmenevien ongelmien ratkaisua

- kommentit etk:stä välitunnilla

- minkälaista etk on
- miten välitunnilla - " -
 - avainhenkilöt
 - oma rooli
 - opettajat
 - muu henkilökunta
 - ko. oppilas/oppilaat
 - vanhemmat
 - muut oppilaat
 - seuraamukset
- oma mielipiteesi etk:een liittyen
- miten kuvailisit välitunnilla ilmenevien ongelmien ratkaisua

- kommentit etk:stä kouluajan ulkopuolella

- minkälaista etk on
- miten kouluajan ulkopuolella ilmenevät - " -
 - avainhenkilöt
 - oma rooli
 - opettajat
 - muu henkilökunta
 - ko. oppilas/oppilaat
 - vanhemmat
 - muut oppilaat
 - seuraamukset
- oma mielipiteesi etk:een liittyen
- miten kuvailisit kouluajan ulkopuolella ilmenevien ongelmien ratkaisua

- on ohr, josta kysyn myöhemmin, miten muuten koulussa pohditaan etk:een liittyvien ongelmien ratkaisua?

- yt-aika
- opettajainkokoukset
- opettajainhuone
- tukioppilaat
- oppilaskunta
- johtokunta
- kodin ja koulun yt
- oma mielipiteesi, minkälaista pohtiminen on
- muuta

- miten kuvailisit oppilashuoltoryhmän (ohr) osuutta etk:een liittyvien ongelmien ratkaisussa?

- ohr:n asema koulussa
- miten opettajat suhtautuvat
 - ohr:ään
 - ohr:n jäsenyyteen
- miten ohr:n tiedotus on hoidettu
 - muille opettajille
 - muulle henkilökunnalle
 - oppilaille
 - vanhemmille
- oma mielipiteesi ohr:stä

- miten kuvailisit koulun kykyä ratkaista etk:een liittyviä ongelmia?

- koulun henkilöstön yt
 - opejen keskinäinen
 - onko muu henkilöstö mukana
- koulun ja kodin yt
 - yt oppilaiden kanssa
 - yt ulkopuolisten tahojen kanssa
 - yt hallinnon kanssa
- oma mielipiteesi koulun ongelmanratkaisukyvyistä

- minkälainen merkitys etk:llä on jokapäiväisessä koulutyössä?

- kouluyhteisö
- itselle
- oppilaat
- opettajat
- muu henkilökunta
- vanhemmat
- kouluviihtyvyyden kannalta

On aika kauan siitä, kun suurin osa tutkimuksesta tehtiin. Ovatko jotkut asiat etk:en ongelmien ratkaisussa muuttuneet, kun vertaat tilannetta nyt ja tutkimuslukuvuonna?

- seuraamukset (jälki-istunnot?)

Minkälaisia ajatuksia sinulla on koulun ongelmanratkaisun kehittämiseksi etk:seen liittyen?

- kehittämisen esteet
- kehittämisen edellytykset

LIITE 5 Oppilaat ja ongelmat, joita oppilashuoltoryhmä käsittelee viiden kokouksen aikana (jatkuu seuraavalla sivulla)

oppilas/oppilaat ongelma(t)	oppilas/oppilaat ongelma(t)
<p>Esa</p> <ul style="list-style-type: none"> • ei halua ESY-luokalle • ei aina opiskelutavaroita mukana tunnilla • oppitunnin häirintä • välit poikki yhden opettajan kanssa • vapaa-ajan ongelmat <p>Leena</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot: esim. puolitoista viikkoa luvatta poissa koulusta <p>Visa</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiusaaja • impulsiivisuus: saa <i>primitiivireaktioita</i> • aggressiivisuus: teräase mukana koulussa yhtenä päivänä <p>Pia</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • ei ole istunut kaikkia jälki-istuntojaan • uhmakkuus • epäluotettavuus <p>Seppo</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot: esim. on koulussa, mutta ei oppitunneilla • oppitunnin häirintä • vaeltelu luokassa, karkailu • epäluotettavuus • epäily siitä, että varastelee • ongelmat kavereiden kanssa ja kertoo, että häntä kiusataan <p>Tuula</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppitunnin häirintä • kotioloihin liittyvät vaikeudet • huono koulumenestys • oppimisvaikeudet • vapaa-aikaan liittyvät ongelmat <p>Mikko</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • ei tee koulutöitä • huono kirjoitustaito • ei pidä nykyisestä luokastaan ja haluaa vaihtaa luokkaa • oppimisvaikeudet • karkailu <p>Marja</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot: esim. on koulussa, mutta ei oppitunnilla <p>Maija</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • luvatta öitä poissa kotoa <p>Laura</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot: esim. puolitoista viikkoa luvatta poissa koulusta • oppimisvaikeudet • vapaa-ajan ongelmat 	<p>Mika</p> <ul style="list-style-type: none"> • piittaamattomuus säännöistä • ei istu jälki-istuntojaan • oppitunnin häirintä • fyysinen huonokuntoisuus <p>Asta</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • oppimisvaikeudet <p>Jesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • huono koulumenestys: asuinpaikan vaihdot osasy • vaikeudet kotiasioissa • levottomuus koulussa <p>Veikko</p> <ul style="list-style-type: none"> • röyhkeys ja epäasiallisuus itseään koskevassa koulun ja kodin yhteis työpalaverissa <p>Anja</p> <ul style="list-style-type: none"> • huono koulumenestys • oppitunnin häirintä • oppimisvaikeudet • kotioloihin liittyvät vaikeudet • vapaa-aikaan liittyvät ongelmat <p>Helvi</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppitunnin häirintä • aiheuttanut häiriötä käydessään ala-asteen koululla • epäily oppilaskaverin omaisuuden varastamisesta • kulkee koulua vierok suvassa seurassa <p>Eila</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • kulkee koulua vieroksuvassa seurassa <p>Pekka</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • oppitunnin häirintä: esim. tunnilta ulos joutuminen <p>Mira</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • vaikeudet kotona • kulkee koulua vieroksuvassa seurassa • väsynyt koulussa <p>Kaisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • luvattomat poissaolot • myöhästely • oppitunnin häirintä • sopimaton kielenkäyttö • epäluotettavuus, ylimielisyys, röyhkeys, nenäakkyys, yhteistyökyvyttömyys aikuisten kanssa • epäterveelliset elämän tavat: valvoo, syö huonosti ja polttaa tupakkaa

(jatkuu)

LIITE 5 (jatkuu)

Satu

- luvattomat poissaolot: esim. on koulussa, mutta ei oppitunneilla
- vapaa-ajan ongelmat
- 9d- ja 9e-luokat**
- ei-toivottu käyttäytyminen: esim. työ-
rauhahäiriöt

Irma

- EMU-taustainen oppilas, jonka oppimäärä tulisi mukauttaa yleisopetuksessa

Erikoistarkkailussa oleva 7e-luokka

- viisi-kuusi tyttöä häiritsee oppituntia:
esim. tyttöjen sopimaton kielenkäyttö
- kiusaamista luokassa

Tarkkiksen pojat

- eivät noudata kulkusääntöjä käytävissä
-

Ongelmaksi koetut asiat

Koulussa läsnäoloon liittyvää

•Luvattomat poissaolot •Luokan *massalintsaaminen* •Oppilas myöhästelee väsymyksen takia •Oppilas on koulussa, muttei tunneilla •Oppilas *tykkää* luokastaan, muttei käy siellä •Oppilas ei vie poissaololappuja kotiin •Oppilas on *irti koulusta* •Oppilas on laiminlyönyt oppivelvollisuuden •Oppilaan pinnaukseen tartuttiin liian myöhään •Oppilaan takaa-ajo läheisellä alasteella

Oppituntiin liittyvää

•Oppitunnin häirintä •Oppilas *pyörii* luokassa •Oppilaan vaeltelu luokassa •Oppilas menee väärään luokkaan •Oppilas joutuu ulos tunneilta •Levoton 7e -luokka •9d ja 9e -luokan työrauhahäiriöt

Oppimiseen liittyvää

•Oppimisvaikeudet •Oppilaan huono koulumenestys •Oppilas on kiltti, muttei tee koulutöitä tunneilla •Oppilas on hidas •Oppilaalla on huono motivaatio •Oppilaalla on huono motoriikka •Oppilas on *pudonnut kärryiltä* •Oppilaan halu jäädä luokalle

Koulun järjestyssääntöihin liittyvää

•Oppilas ei noudata koulun sääntöjä •Aulalevottomuus herättää pienemmissä oppilaissa levottomuutta •Oppilas aiheuttaa häiriötä käytävässä •Oppilaalla puukko mukana koulussa •Kouluun tulevat ulkopuoliset, kerberokset •Sääntöjä on koulussa vaikea valvoa •Ovatko kaikki säännöt tarpeellisia?

Oppilas-opettaja -suhteeseen liittyvää

•Oppilas uhmaa opettajien auktoriteettia •Oppilaalla välit poikki opettajan kanssa •Oppilas ei *tykkää* tietyistä opettajista

Oppilaan kotiin liittyvää

•Oppilaan kodin ongelma •Oppilas ei noudata kotiintuloaikoja •Aikuisten alaikäisiin sekaantuminen •Oppilaat eivät ole yötä omista kodeista, vaan viettävät aikaa toisten oppilaiden kodeissa •Oppilaan vanhemmille isompi asunto, häätö tulossa asunnosta •Oppilaan halu muuttaa isän luota äidin luo

Lastensuojelulaitoksiin liittyvää

•Nuorisokodin huono kasvatuksellinen tilanne •Lastenhoitolaitosten kalleusongelma •Työpoliittiset edut lastenhoitotyössä ongelma

Oppilaan piirteisiin/toimintaan liittyvää:**a) piirteisiin liittyvää:**

•Oppilas oireilee •Oppilas saa *primitiivireaktioita* •Oppilaalla on univaikeuksia •Kiusaaminen:- Kiusaattuna olo, - Kiusaajana olo •Oppilaan käytöshäiriöt •Oppilaalla on puute kavereista •Oppilas on röyhkeä, nenäkäs ja itsekeskeinen •Oppilas on tavattoman levoton •Oppilas on *etenkehtane* ja röyhkeä •Oppilas epäluotettava, kieroilee •Oppilas valehtelee •Oppilaan vääräntämistaipumus •Oppilaan murrosikä ongelma •Oppilaalla on vaikeuksia puhua ongelmistaan •Oppilaan arvomaailma on vääränlainen, *lipsahtanut* •Oppilaan piittaamattomuus •Oppilaan uhmakkuus •Oppilaalla on kohtuuton huomion tarve •Oppilas on verbaalinen, hänellä on *supliikki* •Oppilaan fyysinen tila arveluttava

b) toimintaan liittyvää:

•Oppilas koettelee rajoja •Oppilas *pallottelee* opettajia ja oppilaita •Oppilas löi palaverin leikiksi •Oppilas kävi kiinni toisten oppilaiden *rinnuksiin* •Väärällä nimellä esiintyminen sijaisopettajalle •Oppilas varastelee •Oppilas tupakoi •Oppilaan karkasi nuorisokodista •Oppilaalla on kädet viillelty ja hän on käyttänyt *pillereitä, kaljaa ja viinaa* •Oppilas puhuu sopimattomia •Oppilaalla on vääränlainen kaveriseura •Oppilas ehkä käyttää lääkkeitä väärin •Oppilas uhkaili pienempiä oppilaita käydessään ala-asteella •Mallioppiminen (toiset oppilaat ottavat mallia ongelmallisen oppilaan käyttäytymisestä)

Integraatioon ja segregatioon liittyvää

•Oppilaan opettaminen mukautetun oppimäärän mukaan joissakin aineissa: -oppimateriaalin saatavuus, - mistä oppilaalle sopiva perusopetusryhmä •Muut vanhemmat eivät halua ongelmallista oppilasta lapsensa luokalle •Oppilas *ei sovi koulun kaavoihin* •Ongelmana, saadaanko oppilasta koulusta sijoitettua mihinkään
