

1232

## OPPILAIDEN VAI KOULUN EHDOKILLA?

Yläasteen oppilashuoltoryhmä ongelmatapauksien kohtaajana

Tessa Paajanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Peruskoulun oppilashuoltoryhmä on asiantuntijoiden kohtaupaikka, jonka ratkaistavaksi tulevat kouluyhteisön hankalimmat ongelmat ja ristiriidat. Tässä työssä tarkastelen laadullisen tutkimuksen keinoin yläasteen oppilashuoltoryhmän kohtaamia ongelmatapauksia, ongelmanratkaisun periaatteita sekä niiden taustalla olevia ajattelutapoja ja uskomuksia. Aineistonani oli viisi videoitua ja tekstiksi purettua oppilashuoltoryhmän kokousta, jotka analysoin aineistolähtöisesti. Käyttämäni menetelmät olivat rikas kuvailu, teemoittelu, typologioiden muodostaminen sekä analyyttinen induktio.

Oppilashuoltoryhmässä käsitellään koulussa ilmeneviä ongelmia, kuten pinnaamista, häiriökäyttäytymistä, kiusaamista, ihmissuhdeongelmia ja heikkoa suoriutumista, sekä koulun ulkopuolella ilmeneviä mutta koulutyöhön heijastuvia ongelmia. Ongelmia ratkaistessaan ryhmä pyrkii ensin selvittämään niiden syyt, joita löydetään lähinnä oppilaan ominaisuuksista, kotitaustasta ja toveripiiristä, mutta ei juurikaan koulun toiminnasta. Ehdotettujen toimenpiteiden kohteena on tavallisimmin yksittäinen oppilas. Jos koulun keinot eivät riitä poistamaan ongelmaa, muiden asiantuntijoiden toivotaan ottavan asian hoitaakseen.

Ryhmän ongelmanratkaisu noudattaa lääketieteellistä mallia, jossa pyritään löytämään yksilölle diagnoosi ja hoitamaan häntä sen mukaisesti. Tämän mallin taustalla on länsimaissa perinteisesti vallinnut mekanistinen maailmankuva. Sen vastakohtana voidaan pitää ekosysteemistä ajattelua, jossa tarkastellaan yksilön asemesta koko systeemin toimintaa ja vuorovaikutusta. Koulun nykyinen byrokraattinen toimintamalli - koulu toimii kuin tehdas, jonka tehtävänä on muokata oppilaista tietynlaisia lopputuotteita - tekee oppilaiden heterogeenisuudesta ongelman, josta pyritään eroon. Pystyäkseen systeemiseen muutokseen ja kehitykseen koulun olisi opittava reflektoidaan, lakattava pitämästä ongelmatilanteita uhkana ja oltava valmis joustamaan ja muuttamaan käytäntöjään.

### ASIASANAT:

ongelmanratkaisu, oppilashuolto, peruskoulun yläaste, työrauhahäiriöt

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 OPPILASHUOLTORYHMÄ TYÖRAUHAN TURVAAJANA .....	6
2.1 Koulun työrauha ja sen häiriöt .....	6
2.1.1 Miten työrauhahäiriöt ilmenevät? .....	6
2.1.2 Häiriöiden syyt ja niihin vaikuttaminen .....	10
2.2 Oppilashuoltoryhmän tavoitteet ja toiminta .....	13
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	16
3.1 Aineisto ja tutkimukseen osallistujat .....	17
3.2 Aineiston analysointi .....	18
3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	20
4 OPPILAIDEN ONGELMIA JA ONGELMAOPPILAITA .....	23
4.1 Oppilashuoltoryhmän toiminta ja jäsenten vuorovaikutus .....	23
4.1.1 Kokousten puitteet ja ohjelma .....	23
4.1.2 Ryhmän jäsenten roolit .....	25
4.2 Millaisia ongelmia oppilashuoltoryhmä käsittelee? .....	27
4.2.1 Koulussa ilmenevät ongelmat .....	27
4.2.1.1 Poissaolot huolestuttavat .....	28
4.2.1.2 Hälisijät rasittavat opettajia .....	29
4.2.1.3 Oppimisvaikeudet ja nelosten pelko .....	31
4.2.1.4 Kiusaamista ja silmätikkuja .....	32
4.2.1.5 Ristiriidat oppilaan ja opettajan välillä .....	35
4.2.2 Ongelmat koulun ulkopuolella .....	38
4.2.2.1 Kaupungilla pyöriminen kuuluu ikään? .....	38
4.2.2.2 Näpistelyä ja poliisiasioita .....	40
4.2.3 Tiivistelmä .....	41
4.3 Oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisu .....	43
4.3.1 ”Mistä on pohjimmiltaan kyse” - ongelmien taustan selvittäminen .....	43
4.3.1.1 ”Se on sentyyppinen” - oppilaan persoonallisuus .....	43
4.3.1.2 ”Siellä on vaikeeta kotona” .....	45
4.3.1.3 Huonoa seuraa - toveripiirin vaikutus .....	50
4.3.1.4 ”Suuri muutos” - ala-asteelta yläasteelle .....	52
4.3.2 Ongelmanratkaisukeinot .....	52
4.3.2.1 Suoraan oppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet .....	53
4.3.2.1.1 Puhutellaan, suostutellaan, neuvotellaan ja opastetaan .....	53
4.3.2.1.2 Tuki- ja erityisopetusta järjestyy tarvitseville .....	56
4.3.2.1.3 Joskus joudutaan vaihtamaan ryhmää .....	59
4.3.2.1.4 Luokan kertaaminen vai erityisluokkasiirto .....	60

4.3.2.2 Oppilastovereihin vaikuttaminen.....	61
4.3.2.3 Kodin ja koulun yhteistyö .....	63
4.3.2.4 Yhteydet muihin asiantuntijoihin .....	66
4.3.3 Tiivistelmä .....	70
4.4 Ongelmanratkaisun onnistuminen .....	72
4.4.1 Tavoitteena vastuuntuntoinen ja itsenäinen oppilas .....	72
4.4.2 Ongelmat ongelmanratkaisussa .....	75
4.4.2.1 Mielikuvia ratkaisujen taustalla .....	75
4.4.2.2 Tavoitteita on, keinoja ei .....	76
4.4.2.3 Kun oppilas ei suostu muuttumaan .....	78
4.4.3 Harvat, ihanat onnistumisen hetket .....	81
4.4.4 Tiivistelmä .....	82
 5 LÖYTÖJEN TARKASTELU .....	 83
5.1 Perinteinen ajattelu: koulu toimisi, mutta oppilailla on ongelmia .....	83
5.1.1 Diagnoosi ongelmanratkaisun tavoitteena .....	84
5.1.2 Koulu oppilaita vai oppilaat koulua varten? .....	86
5.1.3 Reflektoinnin puute kaventaa näkökulmaa .....	88
5.2 Mitä koulu voisi tehdä toisin? .....	92
5.2.1 Koulussa viihtyvät oppilaat - unelmaako vain? .....	92
5.2.2 Jyviä ja akanoita vai laatua kaikille? .....	95
5.2.3 Oppilas osana systeemiä .....	100
5.3 Informaatioajan koulu - haasteet ja mahdollisuudet .....	104
 6 POHDINTA .....	 109
 LÄHTEET .....	 113

## 1 JOHDANTO

Peruskoulun keskeisinä päämäärinä on antaa oppilaille laaja ja monipuolinen yleissivistys sekä kehittää näiden opiskeluvalmiuksia. Sivistämisellä pyritään paitsi yksilön henkiseen kehittymiseen myös täyttämään yhteiskunnan vaatimuksia säilyttää, kasvattaa ja uudistaa sen kulttuuriperintöä. Opiskeluvalmiudet puolestaan ovat tärkeitä yksilöiden valikoitumisessa jatko-opintoihin ja työelämään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11 - 12.)

Peruskoululain mukaan koulun tulee pyrkiä siihen, että yläasteelta päästessään nuori olisi tasapainoinen, hyväkuntoinen, vastuuntuntoinen, itsenäinen, luova, yhteistyökykyinen ja rauhantahtoinen ihminen ja yhteiskunnan jäsen. Tämä abstraktien ominaisuuksien luettelo kuvaa yhteiskunnan ihannekansalaisen, jollaisia koulujärjestelmän toivotaan tuottavan. Lisäksi koulun on kasvatuksessa ja opetuksessa otettava huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset ja toimittava vielä läheisessä yhteistyössä ja yhteisymmärryksessä kodin kanssa. (Peruskoululaki 27. 5. 1983/476.) Koulun kohdistuu siis suuria ja ristiriitaisiakin odotuksia: sen tulisi kunnioittaa oppilaidensa yksilöllisyyttä mutta kuitenkin kasvattaa näistä yhteiskunnalle mahdollisimman hyödyllisiä toivekansalaisia.

Peruskoulun tehtävänä on ottaa valikoimatta vastaan koko heterogeeninen oppilasjoukko, mutta yhteiskunta hyväksyy kasvatustyölle vain yhdenlaisen ihanteellisen lopputuloksen: jokaisen oppilaan tulisi omaksua samat asiat samassa ajassa. Koulunkäynnistä tulee kilpailu arvosanoista, jatkokoulutus- ja työpaikoista, ja koulun parhaiten sopeutuvat varmistavat itselleen hyvät kilpailuasemat yhteiskunnassa. Joukosta erottuvat samalla väistämättä myös häviäjät, jotka menettävät pelin. Kun kaikkia oppilaita joudutaan sovittamaan samaan muottiin, erilaisuudesta tulee ongelma, jota on yritettävä hallita kaikin tavoin. Koulun käytössä oleva tavallisten kasvatus- ja kontrollikeinojen valikoima riittää pitämään oppilasjoukon suurimman osan virran mukana, mutta joissakin tapauksissa oppilasta ei saada millään mukautumaan koulun käyttäytymisodotuksiin. Tällöin tavallisesta kasvatustilanteesta tulee ongelmatilanne ja oppilaasta ongelmatapaus, ja asia voi päättyä oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi.

Hankalat ongelmatilanteet synnyttävät koulu yhteisössä epävarmuutta, ahdistusta ja riittämättömyyden tunteita. Oppilashuoltoryhmä on koulun asiantuntijaelin, jonka työhön kuuluu tällaisten koulun pysyvyyttä uhkaavien tilanteiden kohtaaminen ja selvittäminen. Ongelma on yleensä se, että oppilaan käyttäytyminen on jollakin tavoin ristiriidassa koulun odotusten ja vaatimusten kanssa, ja ryhmän on ratkaistava, miten tasapainotila olisi palautettavissa ja kuka ottaa vastuun tilanteen hoitamisesta. Oppilashuoltoryhmän toimintaa ohjaavat kouluorganisaatiossa vallitsevat käsitykset ja käytännöt, jotka ovat syntyneet vastaamaan organisaation tarpeita ja jotka yhteisön jäsenet ovat omaksuneet. Perinteiset ajatusmallit voivat lieventää ongelmatilanteiden aiheuttamaa ahdistusta ja myös suojata koulua muutos paineilta silloin, kun olosuhteet muuttuvat ja vanhat hyvät keinot pettävät.

Tässä työssä tarkastelen laadullisen tutkimuksen keinoin erään yläasteen oppilashuoltoryhmän toimintaa viidessä peräkkäisessä kokouksessa. Keskityn tarkastelussani ryhmän ongelmanratkaisun periaatteisiin ja tyyleihin: millaisia ongelmia ryhmä saa käsiteltäväkseen ja kenen aloitteesta, miten ongelmia lähestytään ja millaisia ongelmanratkaisutapoja koululla on käytössään. Keskeisiä kysymyksiä ovat, kenen aiheuttamina ryhmä pulmatilanteita pitää ja kenen ehdoilla niitä pyritään ratkaisemaan - koulun vai oppilaan. Tähän liittyvät ongelmanratkaisun taustalla vaikuttavat oppilasta, kasvatusta ja koulujärjestelmää koskevat käsitykset ja uskomukset.

## 2 OPPILASHUOLTORYHMÄ TYÖRAUHAN TURVAAJANA

### 2.1 Koulun työrauha ja sen häiriöt

#### 2.1.1 Miten työrauhahäiriöt ilmenevät?

Peruskoululaki määrää, että oppilaan on ”suoritettava tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytävä asiallisesti, noudatettava koulun järjestyssääntöjä ja käsiteltävä huolellisesti koulun omaisuutta”. Jos oppilas ”ei noudata koulun järjestystä tai käyttäytyy sopimattomasti”, koululla on oikeus ojentaa tätä häiriöttömän työskentelyn turvaamiseksi.

Peruskouluasetuksessa (12. 10. 1984/718) luetellaan koulun käytettävissä olevat ”kurinpitokeinot”:

- Opettaja voi poistaa opetusta häiritsevän oppilaan luokasta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi.
- Johtaja tai opettaja voi määrätä oppilaalle enintään kahden tunnin jälki-istunnon.
- Johtaja voi antaa oppilaalle kirjallisen varoituksen.

Jos oppilasta ei näillä keinoilla saada noudattamaan koulun käyttäytymisvaatimuksia, hänet voidaan erottaa koulusta määräajaksi, vähintään yhdeksi mutta enintään kolmeksi kuukaudeksi kerrallaan. Tähän tarvitaan kunnan opetustoimen hallinnon päätös, ja myös oppilaan huoltajia on kuultava. Ennen jälki-istunnon määräämistä, kirjallisen varoituksen antamista tai määräaikaista erottamista on kuultava oppilasta, yksilöitävä rangaistava teko ja hankittava tarpeellinen selvitys. Lisäksi oppilaan ojentamisesta on ilmoitettava tämän huoltajille. Ruumiillinen kuritus on peruskoulussa kielletty. (Peruskouluasetus 12. 10. 1983/718; Peruskoululaki 27. 5. 1983/476.)

Työrauha määritellään Hirsjärven (1982) toimittamassa Kasvatustieteen käsitteistössä koululuokassa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi, häiriintymättömyyden tilaksi, joka edellyttää kaikilta kouluyhteisön jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Työrauha 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”. (Hirsjärvi 1982,196.)

Työrauhan voidaan katsoa syntyvän tavoitteisen kasvatustapahtuman onnistuessa. Jos yhteisön jäsenet eivät puolin ja toisin noudata yhteisiä kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sopimuksia, työskentely häiriytyy. Häiriötä eivät siis aiheuta pelkästään oppilaat, vaan myös opettaja voi toiminnallaan häiritä oppilaiden keskenään hyväksi näkemää opiskelurauhaa. (Erätuuli & Puurula 1990, 16; Puurula 1984, 40.) Erätuuli ja Puurula (1990, 16) määrittelevät työrauhahäiriöt, tai työskentelyhäiriöt, opetustapahtuman kannalta sellaisiksi tilanteiksi, jotka estävät tai vaikeuttavat oppimistavoitteiden saavuttamista.

Työrauhahäiriöt vaihtelevat ilmenemismuodoltaan ja vakavuudeltaan pienestä, viattomasta pilailusta aina rikolliseen käyttäytymiseen (Erätuuli & Puurula 1990, 15). Toiset häiriöt, kuten purukumin syönti oppitunnilla tai pulpetissa kääntyileminen, ovat pelkästään opettajan kannalta kiusallisia ilmiöitä, joiden pitäminen työrauha-ongelmina riippuu tämän omasta sietokyvystä ja jotka eivät välttämättä ole oppilaalle minkäänlainen ongelma (Puurula 1984, 38 - 39). Opettajat ja oppilaat kokevat työrauhan eri tavoin, kukin omien lähtökohtiensa ja tilannearvioidensa mukaisesti. Oppilaalle työrauha merkitsee *opiskelurauhaa*, mutta joskus myös pelkkää *oleskelurauhaa*. Opettajan kannalta työrauha on virallisesti samaa kuin *opettamisrauha*, mutta se voi olla myös kulisinomainen *näennäisrauha*. Mikään näistä ei vielä ole todellista *työskentelyrauhaa*, joka on koko luokalle selkiintynyttä ja yhteisvastuullista. (Erätuuli & Puurula 1990, 15.)

Usein työrauhahäiriöt mielletään opettaja - oppilas-suhteen ongelmiksi - tavallisimmin oppilas häiritsee opettajaa - mutta yhtä hyvin ne voivat ilmetä muissakin koulun ihmissuhteissa. Esimerkiksi oppilastovereiden kiusaaminen ja muu epäinhimillinen kohtelu ovat työrauhahäiriöitä. Niitä ovat myös oppilaan omaa opiskelua haittaavat luvattomat poissaolot, jotka voivat olla joko pinnaamista tai koulupelkoa. Tällaiset oppilaan ”sisäiset työrauhahäiriöt” näkyvät ulospäin häiriköintinä mutta voivat olla oire tilapäisistä tai vakavammista persoonallisuuden häiriöstä. (Kari 1986, 92 - 93.)

Kiusaaminen on yleinen ongelma, joka häiritsee koulun tavoitteiden mukaista toimintaa ja pilaa kouluviihtyvyyttä. Kiusaaminen rajoittaa uhriksi joutuneen oppilaan työskentelyä tai jopa estää sen kokonaan, ja myös kiusatun opettajan tehottomuus voi haitata useita oppilaita. (Erätuuli & Puurula 1990, 12.) Olweuksen määritelmän mukaan ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Koulukiusaamiseen liittyy aina myös voimasuhteiden tasapainottomuus, jolloin uhrina heikompi osapuoli, jonka on vaikea puolustautua. (Olweus 1992, 14 - 15.)

Suomessa keväällä 1994 tehdyssä WHO-Koululaistutkimuksessa kysyttiin 11-, 13- ja 15-vuotiailta oppilailta, kuinka usein heitä oli lukukauden aikana kiusattu ja kuinka usein he olivat itse osallistuneet kiusaamiseen. Nuorimmissa ikäryhmissä 10 - 12 % pojista ja 7 - 8 % tytöistä oli joutunut kiusatuksi viikottain, ja määrä pieneni hie- man iän myötä. Noin joka kymmenes poika ilmoitti osallistuneensa kiusaamiseen viikottain, tytöistä vain 1 %. Myös ilkeiden esiintyminen oli oppilaiden mukaan



kouluissa yleistä, ja mitä ylemmällä luokkatasolla oppilaat olivat, sitä yleisemmäksi he ilkeiden arvioivat. Koulun ilmapiirin turvallisuutta kysyttäessä valtaosa oppilaista vastasi tuntevansa olonsa koulussa useimmiten turvalliseksi, mutta 4 % koki turvallisuuden tunnetta harvoin tai ei koskaan. (Liinamo & Kannas 1995, 122 - 126.)

Olweus (1992) kuvaa Norjassa tehtyä laajaa koulukiusaamiskartoitusta, joka osoittaa joka seitsemännän norjalaisen peruskoululaisen joutuvan silloin tällöin tai useammin tekemisiin koulukiusaamisen kanssa - kiusaajana tai uhrina. Ruotsissa saatiin samansuuntaisia tuloksia. Olweuksen käsityksen mukaan kiusaaminen on sekä yleistynyt että saanut entistä vakavampia muotoja. Hän pitää sitä yleisemmän epäsosiaalisen ja sääntöjen vastaisen käyttäytymisen osana ja arvioi kiusaajilla olevan muita suurempi riski päätyä muuhun ongelmakäyttäytymiseen, kuten rikollisuuteen tai alkoholin väärinkäyttöön.

Pulkkisen (1984) tunnetussa nuorten sosiaalista kehitystä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että moniin erilaisiin rikoksiin syyllistyneet käyttäytyivät sekä opettajien että tovereiden arvioiden mukaan häiritsevästi jo kahdeksanvuotiaina. Neljäntoista ikäisinä he olivat muita aggressiivisempia ja kiusasivat toisia oppilaita. He viettivät vapaa-aikaansa kaduilla ja tanssipaikoissa ja viihtyivät kotona huonommin kuin muut nuoret. He myös tupakoivat säännöllisesti ja käyttivät alkoholia muita useammin. Rikoksiin syyllistyneiden koulumenestys oli 14-vuotiaana keskimääräistä heikompaa, heillä oli paljon poissaoloja, ja heidän opettajansa arvioivat heidän sosiaalisen käyttäytymisensä heikoksi. Peruskoulun jälkeen rikoksiin syyllistyneet pojat hakeutuivat muita harvemmin ammattikoulutukseen eikä heillä ollut ammattiin liittyviä tulevaisuuden suunnitelmia. (Pulkinen 1984, 216 - 219.)

Kansainvälisessä vertailussa, jossa tutkittiin 14-vuotiaiden kouluelämän laatua 27 maassa, todettiin suomalaisten nuorten viihtyvän koulussa melko huonosti. Suomalaiset oppilaat pitivät koulutyöstä keskimäärin vähemmän kuin muiden Pohjoismaiden koululaiset, ja kielteinen suhtautuminen kouluun oli yleisempää. Lisäksi suomalaisten oppilaiden suhteet opettajiin olivat kielteisempiä kuin missään muussa tutkimukseen osallistuneessa maassa. (Linnakylä 1996.) Myös WHO-Koululaistutkimuksen mukaan erityisesti suomalaiset pojat vaikuttavat suhtautuvan kouluun selvästi kielteisemmin kuin tutkimusmaissa keskimäärin (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995). Noin puolet suomalaisista 11 - 15-vuotiaista piti koulun sääntöjä epäoikeudenmukaisina,

eivätkä oppilaat arvioineet kovin hyviksi myöskään mahdollisuuksiaan osallistua sääntöjen laatimiseen. Noin 40 % katsoi opettajien kohtelevan oppilaita oikeudenmukaisesti. Yläasteen oppilaiden arviot koulun sääntöjen oikeudenmukaisuudesta, omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja opettajilta saamastaan kohtelusta olivat kielteisempiä kuin ala-asteen oppilaiden. (Liinamo & Kannas 1994, 120.)

### 2.1.2 Häiriöiden syyt ja niihin vaikuttaminen

Erätuuli ja Puurula ovat havainneet, että yläasteen oppilaiden näkemys työrauhahäiriöiden syistä on hyvin erilainen kuin opettajien. Oppilaiden mielestä syyt liittyvät useimmin opettajaan, tämän persoonallisuuteen ja opetustapaan (Erätuuli & Puurula 1990, 34 - 35). Hyvin harva opettaja sen sijaan arvioi oman käyttäytymisensä työrauhahäiriöiden aiheuttajaksi. Opettajien käsityksen mukaan työrauhahäiriöiden syyt ovat usein sellaisia, joihin heidän on vaikea ellei mahdoton vaikuttaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeimpänä syyryhmänä oppilaiden kodin tai asuinalueen vaikutusta. Usein työrauhahäiriöitä selitettiin myös ulkoisilla, opettajasta itsestään riippumattomilla pedagogisilla järjestelyillä kuten jatkuvalla luokkatilan vaihtamisella, ylimitoituilla kursseilla tai oppilasryhmien koolla. (Erätuuli & Puurula 1992.)

Stressaantunut opettaja voi kokea pienetkin häiriöt vakavina ongelmina, ja toisaalta työrauhahäiriöt aiheuttavat stressiä sekä opettajalle että oppilaille. Aho toteaa, että työrauhahäiriöistä kärsivät kaikkein eniten opettajat, jotka ovat ”kasvatusasenteiltaan ja minäkuvaltaan negatiivisia, vieraantuneita, ahdistuneita, alemmuudentunteisia, tunnevaikeuksista ja sosiaalisten kontaktien puutteesta kärsiviä, heikon kasvatustieteellisen koulutuksen saaneita, kokemattomia opettajia.” Aho päätelee kielteisten kasvatusasenteiden olevan stressin ohella tärkein työrauhahäiriöiden selittäjä. (Aho 1981, 107.) Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksessa joka viides opettaja ilmoitti kärsivänsä työrauhahäiriöiden aiheuttamasta voimakkaasta stressistä.

Ruoho (1994; 1996) on havainnut, että ongelmakäyttäytymisen syitä tulkittaessa erityisopettajat painottavat eniten oppilaan perhetaustaa ja seuraavaksi luokka- ja kouluympäristöön liittyviä seikkoja. Suurimpina ongelmien aiheuttajina pidetään vanhempien kasvatustieteellisiä menetelmiä, perheen taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia ja myös oppilaan suorituskyvyn ja koulun vaatimusten välistä ristiriitaa. Myös ongelmia oppi-

laiden keskinäisissä suhteissa tai oppilaan ja opettajan suhteessa pidetään melko huomattavina käyttäytymishäiriöiden syinä. Vähiten erityisopettajat liittävät ongelmakäyttäytymisen syitä oppilaaseen, esimerkiksi tämän temperamenttiin, geneettis-biologisiin syihin tai henkiseen jälkeenjääneisyyteen. (Ruoho 1996, 180 - 181.) Tästä huolimatta yksittäinen oppilas on käyttäytymishäiriöiden poistamiseen tähtäävien toimenpiteiden pääasiallinen kohde. Seuraavaksi tavallisimmat kohteet ovat oppilaan perhe ja luokkayhteisö, ja vähiten toimenpiteet kohdistuvat koko kouluyhteisöön. (Ruoho 1994; Ruoho 1996.)

Erätuuli ja Puurula (1992) luokittelevat opettajat neljään ryhmään sen mukaan, millaisia keinoja nämä ehdottavat työrauhahäiriöiden vähentämiseksi. Eniten opettajissa on pedagogiikan avulla vaikuttajia, toiseksi eniten sosiaalisten suhteiden avulla vaikuttajia, kolmanneksi vanhaan järjestelmään tukeutuvia ja vähiten kovan kurin kannattajia. Puolet Erätuulen ja Puurulan tutkimukseen osallistuneista opettajista piti mahdollisena vaikuttaa työrauhahäiriöihin pedagogisin keinoin, kuten opetuksen suunnitelmallisuudella ja systemaattisuudella tai myönteisen käyttäytymisen vahvistamisella. Vanhaan tukeutuvia, esimerkiksi tasokurssien palauttamista kannattavia, oli noin neljännes. Vanhaan tukeutujat ja kurin avulla vaikuttajat pitivät työrauhahäiriöitä yleisempinä kuin muut ryhmät, kun puolestaan pedagogiikan avulla vaikuttajat arvioivat työrauhahäiriöt vähemmän yleisiksi. (Erätuuli & Puurula 1992.)

Suonperän mukaan opettajien kokemat vaikeudet luokan sosiaalisen järjestyksen ylläpitämisessä - siis työrauhan säilyttämisessä oppituntien aikana - ovat yhteydessä ainakin opettajan sukupuoleen, opettajakokemuksen määrään, virka-asemaan ja myös koulun sijaintiin. Naisopettajat kokevat vaikeuksia enemmän kuin miehet, minkä Suonperä arvelee heijastavan sekä sukupuolten välisiä eroja että oppilaiden suhtautumista sukupuolirooleihin. Työrauhahäiriöitä aiheuttavat eniten poikaoppilaat, ja miesopettajan malli saattaa sopia naista paremmin yläasteikäisten poikien kehityskauteen. Toisaalta naisopettajat voivat tuoda järjestyksenpidossa esiintyviä vaikeuksia esille herkemmin kuin miehet. Suonperän mukaan nuoret opettajat kokevat yllättäen vähemmän vaikeuksia kuin 8 - 12 vuotta virassa olleet, mikä voi johtua nuoren opettajan sietokyvystä ja toisaalta kokeneen opettajan oppimisympäristölle asettamista suuremmista työrauhavaatimuksista. Rehtorit kokevat vähemmän vaikeuksia sosiaalisen järjestyksen ylläpitämisessä kuin muut opettajat, mitä voivat selittää rehtorin auktoriteettiasema, kokemus

ja virkaan valikoituminen sekä jatkuva johtajakoulutus. Kaupunkikoulujen opettajat kokevat enemmän työrauhaongelmia kuin maalaiskuntien opettajat. (Suonperä 1989, 34 - 35.)

Coulbyn ja Harperin (1985) näkemys on, että koulu ja sen opetussuunnitelmaan, opetuskäytäntöihin ja organisaatioon liittyvät seikat voivat tuottaa työrauhahäiriöitä. Äärimmäisessä tapauksessa, jos opetuksen sisällöt eivät ole oppilaiden näkökulmasta mielekkäitä eikä opettaja itsekään vaikuta innostuneelta asiastaan, oppilaat menettävät vähitellen luottamuksensa paitsi opettajaan myös koko koulujärjestelmään. Tämä näkyy luokassa työrauhahäiriöinä, mutta voi myös laajeta yleiseksi kyyniseksi ja auktoriteettien vastaiseksi asenteeksi. Työrauhahäiriöitä ei voida selittää yksinkertaisesti sillä, että luokassa on "häiritseviä oppilaita", vaan häiriötilanteissa on aina mukana sosiaalisen ympäristön ja tilanteen vaikutus. (Coulby & Harper 1985, 9 - 11.)

Koulujärjestelmään kuuluva oppilaiden erottelu koulumenestyksen perusteella on Coulbyn ja Harperin mielestä merkittävimpiä työrauhahäiriöiden syitä. Jos oppilas toteaa, että opettaja ei odota häneltä niin hyviä suorituksia kuin muilta eikä usko hänen kykyihinsä, hän voi lakata yrittämästä ja suunnata huomionsa koulun kannalta toisarvoisiin puuhiin tai alkaa aktiivisesti vastustaa koulutyötä. Kouluorganisaatio voi aiheuttaa työrauhahäiriöitä myös jättämällä opettajat vaille riittävää tukea. Koulun ilmapiiri suosii työrauhahäiriöiden syntymistä ja pahenemista, jos kasvattajat eivät rohkene puhua niistä avoimesti, koska pelkäävät vaikuttavansa kykenemättömiltä muiden silmissä. (Coulby & Harper 1985, 12 - 15.)

Linnakylä ja Malin toteavat, että suomalainen peruskoulu ei näytä onnistuneen riittävän hyvin luomaan luottamuksellisia ja lämpimiä suhteita oppilaiden ja opettajien välille, sillä viidesosalla kahdeksaluokkalaisista on opettajiin varsin kielteinen suhde. Joidenkin oppilaiden kouluviihtyvyyttä huono opettajasuhde voi heikentää niin, että jopa heidän jatko-opiskelusuunnitelmansa ja opiskeluhalukkuutensa murenevat. (Linnakylä & Malin 1997.) WHO-Koululaistutkimuksen mukaan suomalaiset peruskoululaiset suhtautuvat muiden Pohjoismaiden koululaisia useammin kielteisesti opettajiin, ja lisäksi he tuntevat saavansa muita vähemmän mahdollisuuksia mielipiteen ilmaisuun oppitunneilla. Kannas ym. tekevät kansainvälisestä vertailusta sen johtopäätöksen, että suomalaisessa koulunpidossa on seikkoja, jotka tekevät koulunkäynnistä ikävämpää kuin useimmissa muissa Euroopan maissa. Yhtenä suomalaisten koululais-

ten viihtymättömyyden syynä saattaa olla, että nämä eivät tunne olevansa oppimisprosessissa aktiivisia toimijoita, joiden luovuutta aikuiset arvostavat. Koulu voisi olla viihtyisämpi oppimisympäristö, jos se kunnioittaisi nykyistä enemmän oppilaiden näkemyksiä ja jakaisi anteliaammin kiitosta osaamisesta. (Kannas ym. 1995, 144 - 147.)

Koskenniemen mukaan koulun työrauhahäiriöiden taustalla on aina ristiriitaisuuksia yhteisön jäsenten tarpeissa, odotuksissa ja pyrkimyksissä. Konfliktitilanteet eivät ole pelkästään haitallisia, jos ne pystytään ratkaisemaan rakentavasti niin, että ne eivät aiheuta säröjä ihmisten keskinäisiin suhteisiin. Parhaassa tapauksessa konflikti voi johtaa yhteisön eheytymiseen ja sen jäsenten sosiaaliseen kypsymiseen. Onnistuneessa konfliktin käsittelyssä on olennaista, että ratkaisu tyydyttää mahdollisuuksien mukaan kaikkia asianosaisia, kehittää näiden kykyä työskennellä yhdessä ja auttaa selviytymään myös tulevista häiriötilanteista. Parhaat mahdollisuudet rakentavaan käsittelyyn on, jos kaikki osapuolet ovat hyväksyneet käyttäytymistä koskevat normit. Hyväksynnän puuttuminen on Koskenniemen mielestä koulun konfliktitilanteiden ja häiriökäyttäytymisen perimmäisiä syitä. (Koskenniemi 1982, 169 - 170.)

## 2.2 Oppilashuoltoryhmän tavoitteet ja toiminta

Peruskouluissa, ammattikouluissa ja lukioissa toimivien oppilashuoltoryhmien tehtävänä on huolehtia erityisesti psykososiaalisesta oppilashuollosta ja koordinoida eri asiantuntijoiden yhteistyötä (Oppilaan monet auttajat 1992, 14). Psykososiaalisen oppilashuollon käsite otettiin käyttöön 80-luvun lopulla, ja sillä viitataan ennen kaikkea koulupsykologi- ja kuraattoritoimintaan, mutta myös koko oppilashuoltoryhmän työhön (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 155). Kuraattorien ja psykologien lisäksi oppilashuoltoon osallistuvat osallistuvat varsinaisen päätehtävänsä ohessa myös muut koulun työntekijät: koulun johtaja, opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, terveydenhoitaja ja lääkäri. Oppilashuoltoryhmät on perustettu ilman lakisääteistä velvollisuutta, ja ne ovat saaneet määrätä itse toiminnastaan, tehtävistään ja kokoontumisajoinaan koulun tarpeiden mukaan. (Oppilaan monet auttajat 1992, 14.)

Oppilashuoltokomitea määritteli peruskoulu-uudistuksen jälkeen 1970-luvun alussa mietinnössään oppilashuollon tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Komitean mukaan oppilashuolto on laaja-alaista ja kokonaisvaltaista toimintaa, joka liittyy kiinteästi kaik-

keen koulun kasvatus- ja opetustyöhön. Sen yleisiä tavoitteita ovat oppilaan hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen turvaaminen, oppimisen esteiden voittaminen, koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen sekä koulun viihtyisyyden ja oppilaiden viihtyvyyden parantaminen. Oppilashuollon toimintaperiaatteiden tulisi olla seuraavat (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 69 - 70):

- ensisijaisesti *ennalta ehkäisevä* mutta myös korjaava toiminta
- oppilashuollon *integrointi* koulun muuhun toimintaan
- *riittävien palvelujen* tarjoaminen kaikille oppilaille
- palvelujen tarjoaminen *aktiivisesti ja omatoimisuutta edistävästi*
- *ensisijaisuuden* periaatteen noudattaminen niin, että ensin tyydytetään suurin huollon tarve
- oppilaan ja muiden osapuolten *oikeusturvasta* huolehtiminen
- eri osapuolten *yhteistyö, yhteisvastuu* ja tarkoituksenmukainen *työnjako*
- *hallinnon ja organisaation* kehittäminen yhteistoiminnan periaatteen mukaisesti ja niiden joustavuus olosuhteiden muuttuessa
- aktiivinen *tiedotustoiminta* erityisesti oppilaiden koteihin.

Peruskoulun oppilashuoltoryhmien tavallisimmin käsittelemiä oppilaskohtaisia asioita ovat oppimisvaikeudet, käytöshäiriöt, kotiongelmat, kiusaaminen sekä poissaolot (Meriläinen 1996, 51 - 52). Oppilashuollon roolina onkin yleensä pidetty nimenomaan yksittäisistä ”ongelmaoppilaista” huolehtimista, ja tavallisesti oppilas on toimenpiteiden kohde. Toimenpiteistä päätettäessä tähdätään oppilaan parhaaseen, mutta ryhmän toimintaan vaikuttavat myös muiden tahojen kuin oppilaan edut.

Oppilashuoltoryhmä ei ole koulussa pelkästään niitä oppilaita varten, joilla on ongelmia, vaan myös auttamassa oppilaisiin liittyvien ongelmien kanssa painivia opettajia. Ruotsalaiset tutkijat Lundén ja Näsman totesivat oppilashuoltoryhmän toimintaa tarkastellessaan, että käsitellyt tapaukset olivat niitä, jotka olleet opettajien kannalta ongelmallisia, ja että ryhmän koko päätöksenteko noudatteli ennen kaikkea opettajien etuja. Koska oppilashuollon toimintatavoista määräävät säännöt ovat väljät, päätöksenteossa voivat hallita koulun omat edut, arvostukset ja pyrkimykset. (Lundén ja Näsman 1980.) Opettajien tukeminen ei tietenkään ole huono asia, mutta pelkästään oppilaaseen

rajoittuvat toimenpiteet eivät auta toteuttamaan ennaltaehkäisyn ja integroinnin tavoitteita (Laaksonen & Wiegand 1990, 13). Yksittäisten ongelmaoppilaiden auttamisen lisäksi oppilashuoltoryhmä voisi ehkäistä ongelmia jo ennakolta suunnittelemalla koulun toimintoja ja kehittämällä koko kouluyhteisöä työ- ja oppimisympäristönä (Meriläinen 1996, 51).

Oppilashuoltoryhmää voidaan tarkastella toiminnallisena järjestelmänä, joka on osa koulun toimintaa. Ryhmän toimenpiteitä, interventioita, voidaan puolestaan pitää koko kouluun vaikuttavina osasysteemeinä. Ryhmän tekemät tai tekemättä jättämät päätökset muovaavat sen identiteettiä ja määräävät, millainen konsultaatiosuhde sille koulun kanssa muodostuu. Työn kehittymistä muokkaavat myös opettajakunnan odotukset sekä se, miten ja kenen aloitteesta asiat valikoituvat ryhmän käsiteltäviksi. (Oppilaan monet auttajat 1992.)

Oppilashuoltoryhmän toimintaan vaikuttaa myös se, millaisen käsityksen asiantuntijuudesta ja yhteistyöstä sen jäsenet ovat omaksuneet. Jos ryhmän toimintaa hallitsee *lokeroitunut* asiantuntijuus, kukin ryhmän jäsen hoitaa sen, mikä kuuluu hänen omaan ammattialaansa, pohtimatta kokonaistilannetta ja yhteisiä tavoitteita. Tällöin ryhmä ei myöskään paneudu muiden kuin ongelmaoppilaiden koulunkäynnin edistämiseen. *Latistunutta* asiantuntijuus on puolestaan silloin, kun ryhmä arvioi vaikeita tapauksia olevan niin paljon, että se ei ehdi tehdä muuta kuin jakaa vastuuta tasapuolisesti kullekin jäsenelle vuorollaan, jotta edes kiireellisimmät tapaukset saataisiin hoidetuiksi. Tällöin ei pyydyttävä käyttämään täysipainoisesti hyväksi ryhmän jäsenten asiantuntemusta, ja myös asiakkaana olevat lapset ja aikuiset esineellistyvät hoitamisen kohteiksi. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 165 - 166.) Hyvin toimivassa asiantuntijudessa arvostetaan jokaisen ryhmän jäsenen omaa erityistä asiantuntemuksen aluetta, ja jokaisen tietoja ja kokemuksia käytetään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Laaksonen & Wiegand 1990, 97).

Oppilashuollon perinteinen toimintamalli on yksilökeskeinen, yksilöä muuttamaan pyrkivä ja yksilön vastuuta korostava. Monet ongelmat voidaankin saada ratkeamaan yksilön hoitamisella, kouluttamisella tai siirtämisellä, mutta yksittäistä oppilasta tai opettajaa ei pitäisi syyllistää koulujärjestelmän puutteiden vuoksi. Toisenlainen, systeemiseen ajatteluun perustuva työskentelytapa keskittyy yksilön sijasta muuttamaan työyhteisön vuorovaikutusta. Ketään ei tällöin syyllistetä eikä ohjata hoidettavaksi, eikä

ongelman syitä haeta yksilön menneisyyden kokemuksista, vaan keskitytään nykyhetkeen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 166 - 167.) Sen sijaan pohditaan esimerkiksi, miten oppilaan tilanne liittyy eri systeemien, perheen, luokan ja koko koulun vuorovaikutukseen ja mitä nyt, tässä hetkessä voidaan tehdä ongelman ratkaisemiseksi. Ristiriitoja ei pidetä uhkana vaan kehitystä eteenpäin vievänä voimana. (Laaksonen & Wiegand 1990, 67 - 70).

Opettajalla on vaativa kaksoisrooli toisaalta tiedon jakajana, toisaalta oppilaan sosiaalisen kasvun edistäjänä. Hän joutuu työssään tasapainoilemaan koulun virallisten kasvatustavoitteiden ja ihanteiden vastaisten käytännön vaatimusten toteuttajana, ja tämä ristiriita lisää ahdistusta pulmallisissa kasvatustilanteissa. Oppilashuolto, joka ottaa käsiteltäväkseen yksittäisiä, ongelmallisiksi koettuja oppilastapauksia ja pohtii niihin hoitokeinoja, voi lieventää opettajan ahdistusta mutta ei auta ratkaisemaan rooliristiriitoja. Yksittäisiä ongelmaoppilaita hoitamalla ja tukemalla oppilashuoltoryhmä pyrkii pitämään yllä koulun tasapainotilaa ja poistamaan työrauhaa uhkaavat häiriöt. (Laaksonen & Wiegand 1990, 22 - 23.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustapani on laadullinen tutkimus, ja sitä voi pitää luonteeltaan lähinnä etnografisena, koska tarkastelun kohteena on tietyn ryhmän, tässä tapauksessa yläasteen oppilashuoltoryhmän, kulttuuri. Etnografinen tutkimus perustuu oletukseen, että kun jokin ihmisryhmä on koossa riittävän pitkään, sille kehittyy oma kulttuuri, johon kuuluu omanlaisiaan käyttäytymismalleja ja uskomuksia (Patton 1990, 67 - 68). Tällaisina voi pitää myös oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisutyylejä ja niiden taustalla olevia uskomuksia. Etnografian käsitettä on määritelty eri tavoin, mutta käytännössä se viittaa tavallisesti yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen muotoihin, joissa on seuraavanlaisia piirteitä (Atkinson & Hammersley 1994, 248):



- Tutkitaan jonkin sosiaalisen ilmiön luonnetta sen sijaan, että testattaisiin ilmiötä koskevia hypoteeseja.
- Käytetään jäsenitelemätöntä aineistoa, jota ei ole ennen sen keräämistä valmiiksi luokiteltu kiinteisiin kategorioihin.
- Tarkastellaan yksityiskohtaisesti muutamia tapauksia tai vain yhtä tapausta.
- Aineiston analyysissä tulkitaan ihmisten toiminnan - jonka tuotteet ovat pääasiassa verbalisia kuvauksia ja selityksiä - merkityksiä ja funktioita, kun taas määrällistäminen ja tilastollisten menetelmien käyttö ovat korkeintaan sivuosassa.

Etnografiseen tutkimukseen kuuluvilla tutkimusmenetelmillä tavoitellaan fenomenologista tietoa, tietoa tutkimukseen osallistuvien maailmankuvasta, ja osallistujien ajatusrakennelmat ohjaavat tutkimuksen jäsentämistä. Tutkimusmenetelmät ovat empiirisiä ja naturalistisia. Osallistuvan sekä ei-osallistuvan havainnoinnin avulla pyritään hankkimaan välitöntä ensikäden tietoa ilmiöstä juuri sellaisena kuin se ilmenee todellisuudessa, ja tutkija välttää manipuloimasta ainakaan tietoisesti tutkimuksen muuttujia. Etnografinen tutkimus on holistista, sillä siinä pyritään kuvaamaan koko kohteena olevaa ilmiötä eri konteksteissa ja hahmottamaan ilmiöön vaikuttavien käyttäytymismallien ja uskomusten välisiä monimutkaisia syy-seuraus-suhteita. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä myös se, että tutkija voi käyttää useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. (Goetz & LeCompte 1984, 2 - 3.)

### 3.1 Aineisto ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistonani oli viisi videoitua peruskoulun yläasteen oppilashuoltoryhmän kokousta. Kokoukset olivat peräkkäisiä, ja ne oli pidetty noin kuukauden välein vuosien 1991 ja 1992 vaihteessa. Oppilashuoltoryhmään kuului tässä koulussa rehtori, kaksi erityisopettajaa, kolme opinto-ohjaajaa, terveydenhoitaja, sosiaalitoimen edustaja, perheneuvolan edustaja sekä eri aineenopettajia. Ryhmän kokoonpano vaihteli jonkin verran, ja kokouksissa oli läsnä enimmillään kymmenen, vähimmillään viisi henkeä. Lyhyin kokous kesti noin 41 minuuttia, pisin 52 minuuttia.

Ei-osallistuvassa havainnoinnissa, josta videokameraa käytettäessä on kyse, tutkija pyrkii vaikuttamaan niin vähän kuin mahdollista tutkittavaan ilmiöön ja havainnoimaan osallistujien vuorovaikutusta niin, että kuka tahansa havainnoija voisi tuottaa samanlaista aineistoa. Käytännössä tieto havainnoinnin kohteena olemisesta vaikuttaa kuitenkin aina ihmisten käyttäytymiseen, joten tutkijan on mahdotonta pysyä täydellisesti erillään tutkittavasta ilmiöstä, jollei sitten käytä piilotettua kameraa tai kaksipuolista peiliä. (Goetz & LeCompte 1984, 142 - 145.) Videokameran käytön etuna on, että sillä saadaan tallennetuksi yksityiskohtaisia havaintoja tavalla, joka häiritsee osallistujia mahdollisimman vähän. Ihmiset ovat nykyisin hyvin tottuneita erilaisiin teknisiin apuvälineisiin eivätkä vierasta niitä, ja elottoman videokameran läsnäolo on vähemmän tungettelevaa kuin elävän tarkkailijan (Patton 1990, 247 - 248).

Nauhoitettujen keskustelujen vuorosanat oli purettu tekstimuotoon, ja aloitin työskentelyni aineistoon perehtymisellä ja tarkalla litteroimisella. Katsoin nauhat läpi useita kertoja ja lisäsin tekstiin osallistuvan havainnoinnin tapaan ”havainnoitsijan kommentteja” eli omia huomioitani ja ajatuksiani oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Merkitsin muistiin mahdollisimman tarkasti myös oppilashuoltoryhmän jäsenten eisanalliset viestit: eleet, ilmeet, tauot, äänensävyt ja äänenpainot. Viimeiseksi merkitsin tekstiin minuutin välein, kuinka pitkä aika oli kulunut kokouksen alkamisesta. Aineiston sivumääräksi tuli näin 179 kakkosrivivälillä.

### 3.2 Aineiston analysointi

Käyttämäni analysointitapa oli laadullinen, induktiivinen analyysi. Tämä merkitsee, että analyysin tuloksena syntyneet mallit, teemat ja luokittelut nousivat aineistosta eikä niitä ollut määrätty ennen aineiston keräämistä ja analysointia (Patton 1990, 390).

Analyysin vaiheet olivat karkeasti esitettyinä seuraavat:

- (1) aineiston koodaus
- (2) koodien sisäiseen variaatioon perehtyminen ja alakoodien muodostaminen
- (3) koodien ja alakoodien muodostaminen teemoiksi
- (4) teemojen raportoiminen löytöinä.

Ennen varsinaista koodaamista perehdyin aineistoon käymällä läpi oppilashuoltoryh-  
mässä käsitellyt oppilastapaukset yksi kerrallaan ja muodostin tällä tavoin yleiskuvaa  
kokousten asiasisällöstä ja tilanteiden etenemisestä kokouksesta toiseen.

Käytin aineiston analysoimisessa Bogdanin ja Biklenin (1992, 181 - 182)  
esittämää ”merkintäkorttisysteemiä” (*file card system*). Tässä aineiston käsittelytavassa  
on olennaista, että aineisto on ~~va~~ustettu jatkuvalla sivu- ja rivinumeroinnilla, joiden  
avulla tietty tekstikatkelma voidaan paikantaa. Aineiston koodattuani merkitsin kunkin  
koodin otsikoksi omaan merkintäkorttiinsa, minkä jälkeen kävin aineiston läpi ja mer-  
kitsin kortteihin kunkin koodin alle kuuluvia tekstikatkelmia vastaavat sivu- ja rivinu-  
merot, joiden avulla pystyin myöhemmin etsimään aineistosta uudelleen tarvitsemi  
kohdat. /an

Koodaamista aloittaessani luin aineiston läpi ja kirjoitin samalla erilliselle  
paperille luettelo mahdollisista koodeista. Tämän jälkeen testasin alustavaa koodiluet-  
telo käymällä aineiston uudelleen läpi ja sovittamalla siihen valitsemiani koodeja.  
Muokkasin, yhdistelin ja testasin uudelleen koodeja, kunnes päädyin lopulliseen, 49  
koodin koodausjärjestelmään. Bogdan ja Biklen (1992, 176 - 177) suosittavat, että  
koodeja olisi n. 30 - 50, sillä tätä suurempaa määrää olisi vaikea hallita. Merkitsin  
aineiston kohdat niitä vastaavilla koodeilla, jotka kirjoitin sivujen marginaaliin, minkä  
jälkeen kirjasin ne muistiin merkintäkorteille.

Tarkastelin lähemmin koodien sisältöä käymällä läpi kunkin koodin alle kuu-  
luvat aineiston kohdat ja kirjoittamalla niistä erillisiä apupapereita. Apupapereiden  
avulla hajotin koodeja edelleen suppeammiksi alakoodeiksi, esimerkiksi koodin  
”keskustelu oppilaiden kanssa” alakoodeja olivat ”neuvot/opastus”, ”moitteet/ankara  
puhuttelu”, ”suostuttelu/pehmeä puhuttelu”, ”tietojen saaminen” ja ”neuvottelu”. Jär-  
jestin ja ryhmittelin koodeja ja alakoodeja teemoiksi käyttämällä tukena käsitkarttoja.  
Selvimmin esille nousseet teemat olivat oppilashuoltoryhmässä käsiteltävien ongelmien  
luonne, ongelmien syiden ja taustojen selvittely, ongelmien ratkaisemiseksi esitettävät  
toimenpiteet sekä ongelmanratkaisuprosessissa ilmenevät vaikeudet. Näiden teemojen  
mukaan aloin kirjoittaa löytöjä, ja analyysi eteni yhdessä kirjoitusprosessin kanssa.

Saatuani löydöt-osuuden jo muuten kokoon palasin vielä takaisin alkuperäiseen  
aineistoon tarkastellakseni ryhmän jäsenten vuorovaikutusta. Kävin yksi kerrallaan läpi

kunkin osallistujan puheenvuorot eri kokouksissa ja pyrin saamaan käsityksen jäsenten vuorovaikutustyylistä, tehtävistä ja rooleista.

Käyttämäni menetelmät olivat rikas kuvailu, teemoittelu, typologioiden muodostaminen sekä analyyttinen induktio. Analyyttisessä induktiossa rakennetaan selittäviä, aineistolähtöisiä malleja tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin edetessä kiinnitetään huomiota poikkeaviin tapauksiin, jotka pakottavat muuttamaan ja muokkaamaan alkuperäisiä malleja. Tavoitteena on muodostaa aineistosta malleja, jotka eivät ole ristiriidassa yhdenkään tapauksen kanssa. (Esim. Bogdan & Biklen 1992, 69 - 72; Suoranta & Eskola 1992, 287.)

### 3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Määrällisten tutkimusten luotettavuutta tarkasteltaessa on perinteisesti käytetty reliabilitiuden ja validiuden käsitteitä, ja niiden soveltamisesta laadulliseen tutkimukseen on erilaisia näkemyksiä (esim. Tynjälä 1991). Tämän tutkimuksen reliabilitiutta - toistettavuutta ja ajallista pysyvyyttä - voidaan pitää aineiston keräämisen osalta hyvänä, sillä jos kuka tahansa toinen tutkija olisi videoinut ja litteroinut samat kokoukset, hän olisi todennäköisesti päätenyt hyvin samanlaiseen lopputulokseen. Sen sijaan aineiston analysoinnin suhteen reliabilitiuden käsite on ongelmallisempi, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on instrumentti, jonka kokemusta ja ajattelutapa vaikuttavat väistämättä siihen, mihin asioihin hän kiinnittää huomiota, millaisia kysymyksiä tekee ja miten jäsentee aineistoaan. Bogdan ja Biklen (1992, 48) toteavat kuitenkin, että kaksi tutkijaa voi päätyä samaa tilannetta havainnoituaan erilaisiin löytöihin, jotka molemmat voivat olla yhtä luotettavia, jos ne eivät ole ristiriidassa keskenään.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa painotetaan erityisesti sen validiutta. Jotta tutkimusaineisto olisi validi, sen on ensinnäkin oltava *aitoa* siten, että tutkimukseen osallistujat esimerkiksi puhuvat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston on oltava *relevanttia* ongelmanasettelun ja sen teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat puolestaan valideja, kun ne vastaavat tutkimukseen osallistujien tarkoituksia - tutkija ei esimerkiksi ylitulkitse aineistoa - ja kun ne ovat relevantteja tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suhteen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 129 - 130.) Grön-

forsin mukaan tutkimus on sitä validimpi, mitä paremmin tutkimusraportti vastaa todellista tilannetta kentällä. Tutkimus voi olla reliaabeli, vaikka se ei olisi validi, mutta validius ei ole mahdollista ilman reliaabeliutta. Grönforsin käsitys on, että oikeastaan ainoa tapa osoittaa laadullisen tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan auttavan lukijaa arvioimaan tutkimusta.

(Grönfors 1982, 173 - 178.)

Monien tutkijoiden käsitys on se, että koska määrällisten ja laadullisten tutkimusten taustaoletukset ja tavoitteet ovat täysin erilaiset, niitä ei voida mitenkään arvoida samoin perustein. (Tynjälä 1991, 388 - 389.) Lincoln ja Guba (esim. 1985, 294 - 301) ovat muuttaneet perinteisiä määrällisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteitä laadulliseen tutkimukseen sopiviksi. Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi heidän esittämänsä neljä luotettavuuden kriteeriä. Nämä ovat vastaavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), ulkoisten sekä tutkimukseen ja ilmiöön itseensä liittyvien vaihtelun aiheuttajien huomioon ottaminen (*dependability*) sekä vahvistettavuus (*confirmability*). Näiden käsitteiden vastineet määrällisessä tutkimuksessa ovat sisäinen validius, ulkoinen validius, reliaabelius ja objektiivisuus.

Lincolnin ja Guban (1990) mukaan on kolme keinoa varmistaa, että tehdyt löydöt vastaavat mahdollisimman hyvin tutkimukseen osallistujien todellisuutta. Nämä keinot ovat riittävän pitkä tutustuminen (*prolonged engagement*), perusteellinen kenttätö (*persistent observation*) sekä triangulaatio. Omaan tutkimukseeni kaksi ensimmäistä käsitettä soveltuvat huonosti, koska en ollut lainkaan henkilökohtaisessa kosketuksessa osallistujien kanssa eikä esimerkiksi tutkimukseen osallistujien luottamuksen saavuttaminen tai heidän toimintaympäristöönsä tutustuminen ollut videoaineiston keruussa olennaista. Perehdyin huolellisesti tutkittavaan ilmiöön, mutta ainoastaan videoaineiston kautta.

Videoimalla kootun tutkimusaineistoni vahvuuksia ovat tarkkuus ja naturalistisuus. Videokameran avulla saattoi tallentaa pikkutarkasti kaiken, mitä kokoustilanteessa sanottiin ja tehtiin, ja aineistoon saattoi palata yhä uudelleen ja tarkistaa yksityiskoh-  
tia. Toisaalta kameran kuvakulma oli hyvin rajallinen eikä paljastanut mitään ahtaan kokoushuoneen ulkopuolella olevasta ympäristöstä. Videoinnin etuna oli myös se, että aineistoon ja osallistujien käyttäytymiseen eivät päässeet vaikuttamaan omat ennakkokäsitykseni, odotukseni eikä edes läsnäoloni, kuten olisi väistämättä tapahtunut haastat-

telussa tai osallistuvassa havainnoinnissa. Kamera on havainnoijana neutraalimpi ja helpompi unohtaa kuin elävä tutkija, ja kun useita kokouksia nauhoitettiin peräkkäin, osallistujat ovat todennäköisimmin tottuneet hyvin pian kuvattavana olemiseen, ja myös aineistosta saa sen käsityksen, että ryhmän jäsenet eivät vierastaneet kameraa. Ryhmän toimintaa ohjailevat periaatteet ja oletukset tuskin myöskään muuttuivat, vaikka osallistujat olivatkin tietoisia siitä, että heidän ulkoista käyttäytymistään havainnoitiin.

Alkaessani perehtyä aineistoon minulla ei ollut omakohtaisia kokemuksia oppilashuoltoryhmän kokouksista eikä mitään selviä käsityksiä, millaisia toimintatapoja voisin odottaa löytäväni. Aineistoa litteroidessani pyrin tekemään siitä tarkkoja havaintoja mutta pitämään samalla omat oletukseni ja tulkintani erillään siitä, mitä todella havaitsin. Myöhemmin analysointivaiheessa pyrin mahdollisimman tarkkaan aineistolähtöisyyteen, niin että kaikki tekemäni tulkinnat ja löydöt perustuisivat aineistoon ja omat ennako-odotukseni pääsisivät vääristämään niitä niin vähän kuin suinkin.

Triangulaatio on suositeltava keino analyysissa mahdollisesti tapahtuneiden systemaattisten virheiden havaitsemiseksi, ja käytännössä se merkitsee usean eri menetelmän, aineistolähteen, tutkijan tai teorian käyttämistä ja keskinäistä vertailua (Patton 1990, 464 - 470). Tutkija- ja teoreettinen triangulaatio vaativat paljon aika- ja henkilöresursseja, eikä niitä siksi ole käytetty kovin paljon (Tynjälä 1991, 394). Menetelmällisessä triangulaatiossa verrataan tavallisesti keskenään laadullisin menetelmin sekä määrällisin menetelmin kerättyä aineistoa. Useiden aineistojen triangulaatiossa voidaan verrata havainnointi- ja haastatteluaineistoa, eri ihmisten näkökulmia tietystä asiasta, tai tarkastella ihmisten mielipiteiden pysyvyyttä eri ajankohtina ja eri tilanteissa. (Patton 1990, 464 - 468.) Omaan työhöni olisin saanut mukaan menetelmällistä tai ajallista triangulaatiota, jos olisin esimerkiksi videointien lisäksi haastatellut oppilashuoltoryhmän jäseniä tai jos olisin videoinut kokouksia toiseen otteeseen myöhemmin ja verrannut uutta aineistoa vanhaan.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että ulkopuolinen arvioija tarkastaa aineiston tutkimusprosessin vaiheet ja tehdyt tulkinnat. Myös tutkimukseen osallistuneilta olisi mahdollista pyytää arviota tulkinnoista ja johtopäätöksistä (*member check*), mitä en omassa työssäni tehnyt. (Lincoln & Guba 1985, 314 - 320.)

Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on paikallinen selittäminen: selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin siihen aineistoon, johon se

perustuu, mutta löytöjen yleisemmän merkityksen osoittaminen on oma tehtävänsä. Tutkimustulosta tarkastellaan esimerkkinä jostakin ilmiöstä, jonka oletetaan esiintyvän muuallakin kuin kyseisessä yksittäistapauksessa. Laadullinen tutkija nostaa tietoisesti tarkastelun kohteeksi ”kulttuuriseen alitajuntaan” kuuluvia, tiedostamattomiksi jääneitä itsestäänselvyyksiä, jotka kulttuurin jäsen voi tunnistaa omikseen luettuaan kuvauksen niistä. Tutkijan on tuotava esille, missä suhteessa hän olettaa tutkimuksensa valottavan muutakin kuin analysoimaansa yksittäistapausta. Alasuutari on sitä mieltä, että ”yleistäminen” ei oikeastaan kuulu lainkaan laadulliseen tutkimukseen, ja pitää osuvampana terminä ”suhteuttamista”. (Alasuutari 1994, 215 - 222.) Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan laadullisen tutkijan tekemät tulkinnat liittyvät aina tiettyyn tilanteeseen ja ympäristöön, ja hänen tehtävänsä on kuvailla tutkimuskontekstia niin rikkaasti, että lukija pystyy itse tekemään päätelmiä löytöjen sovellettavuudesta.

#### 4 OPPILAIDEN ONGELMIA JA ONGELMAOPPILAITA

##### 4.1 Oppilashuoltoryhmän toiminta ja jäsenten vuorovaikutus

###### 4.1.1 Kokousten puitteet ja ohjelma

Oppilashuoltoryhmä kokoontuu noin kerran kuukaudessa, ja aikaa kokouksille on varattu yhden oppitunnin verran. Ryhmän vakituisia jäseniä, joista käytän tässä peite-nimiä, ovat rehtori Anja, erityisopettajat Hannele ja Hannu, opinto-ohjaajat Tarja, Sirpa ja Terttu, aineenopettajat Paula, Virpi, Outi ja Maija, terveydenhoitaja Raisa, sosiaalitoimen edustaja Karita sekä perheneuvolan edustaja Meeri. Lisäksi yhdessä kokouksessa on paikalla luokanvalvojan ominaisuudessa aineenopettaja Reetta, joka on kutsuttu ”asiantuntija-vieraaksi” kertomaan oppilashuoltoryhmälle omat kokemuksensa parista luokkansa oppilaasta. Ryhmän kokoonpano vaihtelee jonkin verran: vakituisista jäsenistä kaikki eivät ole joka kerran paikalla, ja aineenopettajien edustajista on kussakin kokouksessa paikalla yksi.

Jokaista kokousta varten on laadittu lista oppilashuoltoryhmän käsittelyyn otettavista oppilastapauksista. Rehtori tai erityisopettaja on valinnut käsiteltäviksi koulussa yleisesti ongelmallisina pidettyjä tapauksia, joita ei ole saatu ratkaistuksi perinteisin keinoin, tai aloite on voinut tulla aineenopettajalta, joka toivoo oppilashuoltoryhmän apua hankalan oppilaan kanssa. Jonkin verran käsitellään myös yleisiä, tiedotusluonteisia asioita; esimerkiksi lukuvuoden alussa opinto-ohjaajat esittelevät muulle ryhmälle uudet seitsemän luokat, kuvaavat niitä ryhmänä ja kertovat huomioitaan yksittäisistä oppilaista. Pääpaino on kuitenkin erityisen ongelmallisiksi todetuissa yksittäisiä oppilaita tai oppilasryhmiä koskevissa asioissa.

Kokousten asialista on joustava, ja ryhmän jäsenet voivat ehdottaa siihen lisäyksiä ja ainakin ajan riittäessä ottaa puheeksi omaa mieltään vaivanneita tapauksia. Yhden tapauksen ratkomiseen käytettävä aika vaihtelee kovasti: vähemmän tärkeisiin asioihin riittää minuutti, hankalaa tapausta taas puidaan yli kymmenen minuuttia. Kysymyksiä ja huolenaiheita olisi enemmänkin kuin ehditään käsitellä, ja ajankäytöstä huolehtiva erityisopettaja Hannele joutuu toisinaan hoputtamaan keskustelijoita uuteen aiheeseen. Kun hän kerran kokouksen päätteeksi kysyy, olisiko jollakulla ryhmäläisellä mielessään vielä jokin oppilasasia, josta haluaisi puhua, opinto-ohjaaja Tarja toteaa hiljaa: *Montakohan niitä vielä olis...*

Vaikka rehtori Anja ja erityisopettaja Hannele ohjailevat kokousten kulkua, keskustelu on epämuodollista. Puheenvuoroja ei pyydetä eikä jaeta, mutta kaikki ryhmän jäsenet saavat suunvuoron ja jokaisen mielipiteitä kuunnellaan. Toisilla osallistujilla on enemmän sanottavaa, toisilla vähemmän, ja jotkut ovat suurimman osan ajasta lähinnä kuuntelijoina. Ryhmän jäsenet istuvat hiukan ahtaasti piirissä pöydän ympärillä, ja keskustelu polveilee vilkkaana. Joskus ajaudutaan sivupoluille, mutta kokonaan pois aiheesta ei eksytä. Silloin tällöin käytävästä kantautuva välituntimelu vie ryhmän huomion, ja kellon soiminen välitunnin alkaessa muistuttaa ajan kulumisesta. Ryhmän ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen, tunnelmaa kevennetään huumorilla, ja osallistujat uskaltavat tuoda esiin myös omia tunteitaan - huolta, järkytystä, turhautumista, ärtymistä ja toisaalta myös tyytyväisyyttä ja mielihyvää.



#### 4.1.2 Ryhmän jäsenten roolit

*Rehtori.* Rehtori Anja toimii oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana vuorotellen erityisopettaja Hannelen kanssa. Suuri osa oppilastapauksista tulee ryhmän käsiteltäväksi hänen kauttaan, ja hän esittelee asialistalla olevat ongelmatapaukset toisille ryhmän jäsenille sekä ilmoittaa, milloin asia on loppuunkäsitelty ja voidaan siirtyä seuraavaan tapaukseen. Rehtori on auktoriteetti, joka sanoo yleensä viimeisen sanan oppilaiden asioista ja päättää konkreettisista toimenpiteistä. Hän esittää myös paljon omia mielipiteitään ja käsityksiään ongelman luonteesta, syistä ja vakavuudesta sekä arvioi koulun mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan tilanteeseen.

*Erityisopettajat.* Oppilashuoltoryhmään kuuluu kaksi erityisopettajaa. Toinen heistä, Hannele, osallistuu rehtorin ohella eniten keskustelun kuljettamiseen ja käyttää yleensäkin eniten pitkiä puheenvuoroja. Kun rehtori ei yhdessä kokouksessa ole itse paikalla, erityisopettaja välittää rehtorin viestit ryhmälle, johtaa keskustelua ja esittelee käsiteltävät tapaukset. Muillakin kerroilla hän tekee asialistaa koskevia ehdotuksia, huolehtii ajankäytöstä ja johdattelee kokousta eteenpäin. Erityisopettaja Hannu, ryhmän ainoa mies, käyttää puheenvuoroja melko harvakseltaan ja lyhyesti. Kun hän avaa suunsa, hänellä on kuitenkin aina painavaa sanottavaa: vankkoja mielipiteitä, ehdotuksia ja faktoja.

Käytännössä kaikki oppilashuoltoryhmässä käsiteltävät oppilastapaukset ovat jo erityisopettajille tuttuja: useita puheena olevia oppilaita he ovat opettaneet ja keskustelleet näiden kanssa, tai ainakin he ovat saaneet tapauksista toisen käden tietoa luokanvalvojitilta ja aineenopettajilta. Erityisopettajat hoitavat lisäksi yhteyksiä koulun ulkopuolelle, viranomaisiin ja oppilaiden kotiin, ja he kertovat muulle ryhmälle näistä tapaamisista ja puhelinkeskusteluista saamiaan tietoja, käsityksiä ja vaikutelmia. He esittävät omia näkemyksiään oppilaista ja näiden ongelmien taustoista sekä kertovat mielipiteensä mahdollisista toimenpiteistä. Vaikka toimenpiteistä päättää viime kädessä rehtori eivätkä erityisopettajat, nämä tekevät runsaasti ehdotuksia tilanteeseen puuttumiseksi ja arvoivat eri vaihtoehtoja ja toisten ehdotuksia.

*Psykologi.* Psykologi Meeri on mukana oppilashuoltoryhmässä perheneuvolan edustajana. Hänen roolinsa kokouksissa eroaa selvästi muiden ryhmän jäsenten rooleista: usein hän tarkentaa ja tulkitsee toisten osallistujien puheenvuoroja toistamalla kuu-

lemansa uudelleen omin sanoin kuin pyrkisi selvittämään puhujalle itselleenkin, mitä tämä oikeastaan haluaa sanoa. Psykologin esittämät käsitykset ja mielipiteet koskevat monesti oppilaiden persoonallisuutta, tunteita ja ajatusmaailmaa. Keskeinen pohdittava ja selviteltävä asia hänelle ovat ongelmaoppilaan suhteet perheenjäseniinsä, tovereihinsa ja myös opettajiin. Psykologi esittää runsaasti ratkaisuehdotuksia ja mielipiteitä eri mahdollisuuksia, ja lisäksi hän antaa koululle suosituksia tai suoranaisia kehotuksia toimenpiteisiin ryhtymiseksi. Nämä suositukset ovat kuitenkin enimmäkseen väljiä ja suuntaa antavia, esimerkiksi että johonkin ongelmaan olisi ehdottoman tärkeää puuttua pikaisesti tai että olisi hyvä olla tiivistä yhteydessä viranomaisiin.

*Sosiaalitoimen edustaja.* Sosiaalitoimen edustaja Karita välittää tietoa sekä viranomaisilta oppilashuoltoryhmälle että päinvastoin. Hänellä on paljon tietoa niiden oppilaiden taustasta, joiden perheen asioita hän on itse hoitanut, ja joidenkin oppilaiden tilanteesta hän on saanut tietoa muilta sosiaaliviranomaisilta. Joskus sosiaalitoimen edustaja joutuu myöntämään, että ei tunne oppilaan tilannetta kovin hyvin, mutta toisten oppilaiden ongelmista hänellä on enemmän tietoa kuin koululla. Oppilas ei ole esimerkiksi kertonut koulussa, että häntä kiusataan tai että hän kaipaasi tukiopetusta, mutta on kertonut asiasta kotikäynnillä olleelle sosiaalityöntekijälle, jolta tieto etenee oppilashuoltoryhmälle. Toisaalta sosiaalitoimen edustaja myös kysyy koululta tietoa asiakkaanaan olevista oppilaista, nykyisistä ja entisistä.

*Terveystenhoitaja.* Suurimman osan ajasta terveydenhoitaja Raisa on mukana keskustelussa lähinnä kuuntelijana, mutta niissä tapauksissa, joissa hän on keskustellut oppilaan kanssa ja tuntee tämän tilanteen, hänellä on mielipiteensä sanottavana. Hänen kommenttinsa koskevat lähinnä oppilaiden persoonallisuutta ja luonteenpiirteitä sekä näiden huolia ja ajatuksia. Mahdollisiin toimenpiteisiin terveydenhoitaja ei juuri ota kantaa vaan korkeintaan myötäilee toisten näkemyksiä nyökkäilemällä ja hymisemällä. Omia ratkaisuehdotuksia hän ei juurikaan tee.

*Opinto-ohjaajat.* Myös opinto-ohjaajat Tarja, Sirpa ja Terttu kertovat omakohtaisia kokemuksiaan ja havaintojaan oppilaista ja luokista, ja heillä on monesta oppilaasta kahdenkeskisissä keskusteluissa saatua tietoa tämän omista käsityksistä ja mielipiteistä. Opinto-ohjaajat antavat muulle ryhmälle tietojään yhteistyötahoista, joista voisi olla apua oppilaalle, ja arvioivat eri ratkaisuehdotusten toimivuutta. He tuovat keskusteluis-

sa esille näkemyksiään oppilaiden tulevaisuudesta ja siitä, millaisia mahdollisuuksia näillä olisi peruskoulun jälkeen.

*Aineenopettajat.* Oppilashuoltoryhmään kuuluu myös aineenopettajien edustajia, ja he ovat mukana kokouksissa aina yksi kerrallaan. Jotkut aineenopettajat eivät ota paljonkaan osaa keskusteluun, ja kolmessa kokouksessa aineenopettajien edustaja avaa suunsa koko aikana vain kerran tai pari eikä ota kantaa ongelmien ratkaisemiseen. Outi ja Maija ovat aineenopettajien edustajista aktiivisimpia, ja he kertovat ryhmälle käsitteisiään ja kokemuksiaan puheena olevista oppilaista sekä kommentoivat mahdollisia toimenpiteitä. Lisäksi kumpikin heistä kysyy kokouksessa neuvoa mieltään vaivanneessa oppilastapauksessa, joihin ryhmä miettii ratkaisua. Yksi aineenopettaja, Reetta, on puolestaan pyydetty mukaan yhteen kokoukseen nimenomaan luokanvalvojan ominaisuudessa, kertomaan omat näkemyksensä parin oppilaansa ongelmista ja niiden nykyisestä tilanteesta. Hän selostaa oppilaiden taustaa, näiden koulunkäynnin historiaa ja ongelmien ilmenemistä sekä kertoo omista yrityksistään ratkaista tilannetta.

#### 4.2 Millaisia ongelmia oppilashuoltoryhmä käsittelee?

*J&K*  
Seuraavassa luvussa kuvailen, millaisia tapauksia oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi tulee ja miten niihin suhtaudutaan. Olen jakanut ongelmatapaukset niihin, joissa oppilaan ongelma on tullut alunperin esiin koulussa, ja niihin, joissa ongelma on saanut alkunsa jossakin muualla kuin koulussa mutta heijastuu myös oppilaan koulunkäyntiin. Eniten ryhmän huomiota saavat moniongelmaiset oppilaat, ja vaikeimpiin tapauksiin liittyy monenlaisia pulmia niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Viiden oppilaan - Sadun, Villen, Pasin, Hessun ja Marin - tapauksia ryhmä joutuu pohtimaan useammassa kuin yhdessä kokouksessa. Käytän kaikista mainitsemistani oppilaista peitenimiä.

##### 4.2.1 Koulussa ilmenevät ongelmat

Koulun sisällä ilmeneviä ongelmia ovat oppilaiden poissaolot ja lintsaaminen, häiritsevä käyttäytyminen oppitunneilla, heikko koulumenestys, kiusaaminen sekä ristiriidat oppilaiden ja opettajien välillä. Tieto näistä ongelmista ja aloite ratkaisujen etsimiseksi on

tullut yleensä opettajilta tai joskus oppilaalta itseltään, mutta toisinaan myös koulun ulkopuolelta, vanhemmilta tai sosiaalisilta.

#### 4.2.1.1 Poissaolot huolestuttavat

Luvattomat poissaolot ovat tavallisin ongelma, jonka vuoksi oppilaan tapaus otetaan oppilashuoltoryhmän pohdittavaksi. Poissaolojen täydellinen kontrolloiminen on mahdotonta, eikä yksittäisistä tapauksista tehdäkään suurta ongelmaa, mutta kun oppilaan poissaolovihko alkaa muistuttaa *risuaitaa* tai hän on toistuvasti poissa tietyn aineen tunneilta, tilanteeseen aletaan kiinnittää huomiota. Runsaat poissaolot oppilashuoltoryhmä tulkitsee hälytysmerkiksi, joka saattaa kieliä pikaista selvittämistä vaativista ongelmista koulussa tai kotona. Kun esimerkiksi kahdeksaluokkalaisten Villen vanhempiin on otettu yhteyttä tämän poissaolojen vuoksi, on saatu tietää, että poika on jäänyt kiinni myymälävarkauksesta ja pelkää asian ilmituloa koulussa. Vanhemmilta kuullaan myös, että Ville on alkanut viettää yhä enemmän iltojaan kaupungilla ja tilanne huolestuttaa kotiväkeä. Koulussa Ville on hiljainen eikä ole herättänyt opettajien huomiota käyttäytymisellään.

Joskus oppilaan kouluntyön arvellaan kärsivän huomattavasti, koska poissaoloja kertyy niin paljon, että tämä ei enää *pysy kärryillä*. Toisaalta heikon koulumenestyksen uskotaan voivan pahentaa kouluhaluttomuutta: kun koulussa menee huonosti, kiusaus jäädä aamulla kotiin saattaa käydä entistäkin suuremmaksi.

*Mutta hänellä on niitä puutteita kyllä aika monissa aineissa  
(...) ilmeisesti niinku se kynnys alkaa tulla liian korkeaks, että  
sekin on syynä siihen, että jää pois koulusta, helpompi jäädä  
kotiin tai tonne kavereitten kanssa kartsalle, kun on vaikeeta.  
(Erityisopettaja Hannele)*

Jos kouluhaluttomuus ja motivoitumattomuus jatkuvat pitkään, koulu alkaa menettää otettaan oppilaasta, ja tämän pelätään liukuvan kokonaan koulujärjestelmän ulkopuolelle ja kohti työttömyyttä ja mahdollista syrjäytymistä. Oppilashuoltoryhmä pohtii useassa kokouksessa, mitä tehdä kymppiluokkaa käyvälle Hessulle, jota ei ole saatu pysymään koulutunneilla eikä työharjoittelussakaan ja joka *ylipäättään luistaa kaikista tehtävistä mitä hänelle annetaan*. Ryhmän jäsenet ovat sitä mieltä, että jos

Hessua ei saada jollakin keinolla pysymään koulussa, tämän tulevaisuudennäkymät vaikuttavat melko surkeilta.

*(...) ettei nyt sillä tavalla, että pullautettas se vaan pois, jollon sillä ei oo mitään. Eihän se pääse mihinkään tonikänen. Et jos sen sais jotenkin katkastua ja jatkettua kunnolla koulua.*  
(Sosiaalityöntekijä Karita)

Selvän pinnaamisen lisäksi opettajat tulevat epäluuloisiksi myös toistuvista sairaudella, huonovointisuudella tai päänsäryllä selitetyistä poissaoloista, vaikka niistä olisi saatu vanhempien todistuskin. Epämääräisten syiden arvellaan kertovan, että oppilaalla ei ole kaikki kohdallaan. Tonin toistuvilla poissaoloilla uskotaan olevan yhteyttä tämän vanhempien mielenterveyden ongelmiin ja kodin ilmapiiriin, joka kannustaa käyttämään sairastelua keinona paeta ongelmia. Marin väsymyksen ja migreenikohtausten puolestaan uskotaan johtuvan suureksi osaksi tämän rauhattomista asumisololoista ja sekavasta elämäntilanteesta.

Oppilaiden suhtautumisen poissoloihin on huomattu olevan erilaista eri luokilla. Erityisopettaja Hannele kertoo aineenopettajien olevan jo huolissaan eräästä luokasta, jolla yhdellä ja toisella oppilaalla on *semmosia hajapoissaoloja* oppitunneilta niin runsaasti, että luokan poissaolokirja on *aika kurjan näkönen*. Jollakin luokalla taas oppilas voi joutua ikävän huomion kohteeksi, jos luokkatoverit huomaavat hänen olevan usein poissa tai myöhästelevän oppitunneilta.

#### 4.2.1.2 Hälisijät rasittavat opettajia

Oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen oppitunneilla ei ole vaikeimpia oppilashuolto-ryhmän käsiteltäväksi tulleista ongelmista, mutta se on poissaolojen lisäksi tavallisin huoli, johon aineenopettajat pyytävät ryhmän apua. Kahdeksaluokkalaisen Pasiin tapaus on poikkeuksellinen hankala, sillä oppilashuoltoryhmä on saanut peräti kahdeksalta opettajalta valituksia tämän heikosta keskittymiskyvystä ja levottomasta käyttäytymisestä oppitunneilla. Opettajien mukaan Pasi *esiintyy* jatkuvasti ja tekee kaikkensa saadaakseen huomiota - hän kommentoi opetusta, äänтелеe, kiroilee ja esittää ylipäänsä mielipiteensä joka asiasta - mikä häiritsee koko muun luokan työskentelyä. Yksi aineenopetta-

ja on kertonut erityisopettaja Hannelelle, että hän ei uskalla enää kysyä Pasilta mitään, vaikka tämä viittaisikin, *koska sieltä saattaa tulla ihan älyttömiä vastauksia, mitä tahansa*. Toinen aineenopettaja puolestaan valittaa oppilashuoltoryhmälle kirjoittamaansa viestissä: *Luokka on väsynyt ja niin olen minäkin. (...) Tunnen itseni avuttomaksi. En ole psykologi.*

Kokouksissa tulee puheeksi myös muutama satunnainen, yksittäinen välikohtaus, mutta ne on pystytty ratkaisemaan ilman ryhmän ongelmanratkaisutaitoja ja ne ohitetaan pelkällä maininnalla. Tällaisia pikku häiriötapauksia, jotka eivät saa ryhmän jäseniä vakavasti huolestumaan vaan pikemminkin huvittumaan tai korkeintaan huokaisemaan kevyesti, ovat saranoiltaan nostettu puutyöluokan ovi, luokkatoverin sormille vetäisty ovi tai jonkun oppilaan pulpetin pohjaan kiinni iskettynä löydetty haarukka.

Kun oppilashuoltoryhmässä todetaan, että oppilas joutuu Pasin tavoin yhtenänsä vaikeuksiin käyttäytymisensä vuoksi, hänen tekemisiään aletaan seurata entistä tarkemmin ja myös aikaisemmat ongelmatilanteet palaavat mieliin. Erityisesti oppilaan raivokohtaukset ja aggressiivinen käyttäytyminen muistetaan pitkään, ja niihin suhtaudutaan vakavasti. Erityisopettaja Hannele kertoo, että Pasinkin taipumukset tulivat esiin jo yläasteen alussa.

*(...) seiskaluokalla minä jouduin hänen kanssaan ensimmäisen kerran tekemisiin sillä tavalla, et Pasi oli jossain tilanteessa kimpaantunut johonkin luokkatoveriinsa ja kynnellä repinyt tänne kaulaan ihan selvästi näkyvät pitkät jäljet ihoon (...) Ja seiskalla tapahtu vielä toinenkin, jossa tota oli semmoset vaaralliset tilanteet olemassa. Hän hurjistui jollekin oppilastovereistaan sillä tavalla, että hän otti aseeseen tuolin...  
(Erityisopettaja Hannele)*

Opinto-ohjaaja Terttu kertoo naurahtaen seitsemännestä luokasta, josta *nyt jokainen tietää, (...) että mahdotonhan se on*. Luokalla on kolme erityisen paljon hälinää aiheuttanutta poikaa, mutta toisaalta luokan muutkin oppilaat vaikuttavat olevan *semmosia hösseleitä*. Rehtori Anja kertoo samasta luokasta hyvin kuvaavana pitämänsä tapauksen, miten hänen sijaisenaan toiminut melkein valmis opettaja oli matematiikan kaksoistunnin jälkeen *ollu ihan kypsä ja sanonu, että mahtaako hänestä tullakaan opettajaa*. Hälinää ja työrauhaongelmia pidetään koko luokan tunnusomaisena piirteenä.

#### 4.2.1.3 Oppimisvaikeudet ja nelosten pelko

Oppilaiden koulusuoriutumista arvioidaan numeroilla, ja kun oppilashuoltoryhmä saa pohdittavakseen jonkun oppilaan heikon koulumenestyksen, huolena ovat aina huonot koetulokset ja todistuksen arvosanat. Monelle oppilaalle konkreettinen pelon aihe on nelosen saaminen todistukseen. Oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi tuleviin heikkojen oppilaiden tapauksiin liittyy myös monenlaisia muita ongelmia.

Hankalimmissa tapauksissa, joita voidaan useassa perättäisessä kokouksessa, heikkoa koulusuoriutumista peilataan oppilaan muuhun tilanteeseen ja sitä pidetään suureksi osaksi muiden ongelmien seurauksena. Aivan kaikilla oppilailla ongelmien kasautuminen ei kuitenkaan ole näkynyt huonoina arvosanoina. Pasilla, jolla on vaikeita käyttäytymis- ja tunne-elämän ongelmia ja joka on sotkeutunut epämääräisiin liike-toimiin, rahapeleihin ja imppaamiseen, on ollut todistuksessa yli kahdeksan keskiarvo.

*Eli tiedollisesti on pärjännyt. Ja vaikka tunneilla on tämmöstä häikkää ollu niin siitä huolimatta hän kokeissa selviytyy. (...)  
Niin eli panostaa kuitenkin kouluun ja niinku äiti keväällä sano, että ku hänestä näyttää, että se ei lue koskaan läksyjään.  
Et kyl se ilmeisesti niin on sillä tavalla (naurahtaa) - resursseja on. (Erityisopettaja Hannele)*

Heikosti suoriutuvia oppilaita on oppilashuoltoryhmän käsitysten mukaan karkeasti ryhmitellen kahdenlaisia: niitä, jotka pystyisivät parantamaan suorituksiaan, jos todella yrittäisivät, ja niitä, jotka uurastavat kykyjensä ylärajoilla eivätkä silti suoriudu kovin hyvin. Parista ahkerasta mutta heikosti menestyvästä oppilaasta ollaan huolestuneita, koska he joutuvat kerran toisensa jälkeen kokemaan pettymyksiä vaikka ovat todella yrittäneet parhaansa. He eivät saa työskentelynsä palkaksi onnistumisen tunnetta vaan aina vain kehotuksia yrittää vielä kovemmin. Esimerkiksi Petteri on opettajien mielestä niin yritteliäs ja myönteisesti kouluun asennoituva, että hän ansaitisi ainakin tekemäänsä työmäärään nähden parempia numeroita kuin saa. Erityisopettaja Hannele kertoo, että vaikka Petteri ei ole koskaan valittanut vaikeuksiaan eikä pyytänyt tukiopetusta tai muuta apua, toistuvat pettymykset ovat selvästi alkaneet ahdistaa häntä: *Hän sai ala-arvosen ruotsin kokeesta, vedet silmissä siinä tilanteessa...*

Toisten oppilaiden huonojen numeroiden syynä ei pidetä niinkään lahjakkuuden puutetta vaan jotakin muuta, joka estää oppilasta oppimasta kykyjensä mukaisesti. Oppilaan sekava kotitilanne saattaa heijastua tämän käyttäytymiseen myös koulussa. Ongelmat koulun ulkopuolella ja runsaat poissaolot heikentävät joidenkin oppilaiden suorituksia. Jotkut eivät saa opetuksesta kaikkea irti käyttäytymisongelmien vuoksi, kuten Tommi, joka suoriutuu mukavasti silloin, kun jaksaa keskittyä, mutta on toisinaan taas *ihan irti maasta* eikä saa mitään aikaiseksi. Joidenkin opiskelumotivaatio yksinkertaisesti hiipuu yläasteen kuluessa, kun ystäväpiiri, seurustelu ja nuoruusiän kiemuroista selviäminen vaativat kaiken energian. Esimerkiksi Simon huonotuneet numerot ja peruskoulun jälkeiset suunnitelmat huolettavat opettajia enemmän kuin tätä itseään.

- *Se on varmaan kuule menossa lukioon. (Aineenopettaja Maija)*

- *Niin minusta tuntuu kanssa, mut ei noilla asenteilla. (Opinto-ohjaaja Terttu)*

- *Ei, ei nimenomaan. Ja se just siitä että se on niin jännä, että Simo oli luokasta se joka nosti seiskan kevästä kasiin syksyyn niin eniten keskiarvo. (Aineenopettaja Maija)*

(...)

- *Nyt on kevät löpsähtänyt. (Erityisopettaja Hannele)*

- *Keväällä on hiukan tapahtunut tämmöstä ihan selvää löpsähtämistä. (Aineenopettaja Maija)*

#### 4.2.1.4 Kiusaamista ja silmätikkuja

Oppilashuoltoryhmä käsittelee kokouksissaan kahta tapausta, joissa oppilas on joutunut luokkatovereidensa kiusaamaksi ja näiden yhteiseksi silmätikuksi. Kahdeksasluokkalaisia Satua ja Villeä on kumpaakin kiusattu, mutta muuten heidän tilanteensa ovat hyvin erilaiset. Erityisopettajan mukaan Sadulla on *ollut ihan alusta pitäen semmosia ehkä sopeutumisvaikeuksia, hän on ollu niinku kehittyneempi ikäsekseen muihin verrattuna et muut on kiinnittäny huomiota*. Vanhemmat tytöt ovat huudelleet Sadulle koulussa, ja tilanne on kärjistynyt nuorison illanviettopaikassa, jossa tyttöjoukko on käynyt Sadun kimppuun ja repinyt tämän paidan. Sadun vanhemmat ovat välittäneet tiedon tapauksesta koululle ja vaatineet opettajia puuttumaan kiusaamiseen.



Myös Ville erottuu omalla tavallaan luokkatovereistaan. Hän on tullut nykyiseen kouluun kahdeksannen luokan alussa eikä häntä ole vielä oikein hyväksytty uuden toveripiirin jäseneksi. Hän on saanut pari uutta ystävää, mutta on edelleen kiinni entisessä toveripiirissään, jota opettajat pitävät hänelle vääränlaisena seurana. Villellä on monenlaisia ongelmia: hänellä on vaikeuksia useissa oppiaineissa, hän lintsaa ja myöhästelee, koulun ulkopuolella hän on sekaantunut näpistyksiin, ja oppilaiden keskuudessa tiedetään kiertelevän huhuja hänen vuosien takaisesta imppaamisestaan.

Nyt luokkatoverit ovat alkaneet kiinnittää erityistä huomiota Villen poissaoloihin ja myöhästelyyn ja huomautella niistä kärkevästi. Kiusaaminen on hienovaraisempaa ja peitellympää kuin Satun tapauksessa: luokkatovereiden on nähty nuuhkivan vihjailevasti ilmaa, kun Ville kulkee ohi, millä he opettajien käsityksen mukaan viittaavat tämän imppaamiseen. Erityisopettaja arvelee, että Villeä halveksitaan, koska tämä erottuu liikaa hyvin menestyvien oppilaiden joukosta.

*(...) varmasti nää Villen heikkoudet siinä luokassa niin korostuu vielä. Et hän on varmaan keskitasoa heikompi siinä luokassa, koska se luokka on aika hyvätasonen ollu. Ja minusta se ei, siinä niinku siinä on tietty semmonen, mä en tiijä miten mä sitä kuvaisin sen luokan henkeä sillä tavalla - että ne on hyvin kärkkäitä puuttumaan toisten asioihin ja arvostelevat toisia. (Erityisopettaja Hannele)*

Joskus opettajat ovat saaneet vasta jälkeenpäin tietää oppilaan kärsineen kiusaamisesta. Erityisopettaja Hannele on kuullut Sadun isältä, että Satua kiusattiin koulussa jo edellisenä keväänä, ja sillo siitä ei täällä puhuttu mitään. Sosiaalitoimen edustaja Karita puolestaan paljastaa koulun entisen oppilaan Tonin kertoneen, että tätäkin kiusattiin. Opinto-ohjaaja Tarja myöntää, että kiusaaminen saattaa joskus jäädä opettajilta huomaamatta: *En yhtään epäile. Se on niin kovin moninainen juttu se kiusaaminenkin sitte.* Ryhmä on yhtä mieltä siitä, että häiriköivät oppilaat varastavat helposti opettajien huomion kilteiltä ja hiljaisilta oppilailta, jotka käpertyvät itseensä ja pitävät onnettoman olonsa tiukasti omana tietonaan.

*Niin se on just jännä silleen, että niinku tämmöset jotka häiriköi niin niistä tulee niinku tässä puhetta mut tämmöset just, jotka ois pitäny puhua monta vuotta sitte, ei niinku sitte...*  
(Sosiaalityöntekijä Karita)

Vaikka kiusaaminen voi olla huomaamatontakin, poikien rajut fyysiset otteet huomataan varmasti, ja niihin puututaan. Opettajat saavat tuon tuostakin selvitellä riitoja ja tappelunjakkoita, mutta joskus heidän on vaikea päättää, kuinka vakavasti tilanteeseen pitäisi suhtautua. Opettajasta kahinointi saattaa näyttää kiusaamiselta, vaikka oppilailla itsellään olisi toisenlainen käsitys asiasta.

*(...) jotenkin ne pitää sitä hyväksyttynä niinku Nikokin tätä, että se nyt Tommi isompana poikana häntä nujuuttaa, eli pistää pokalleen tonne permannolle ja muuta. (Opinto-ohjaaja Terttu)*

Joskus opettaja epäilee, että jotakuta oppilasta kiusataan, mutta asian varmistaminen on vaikeaa. Kiusatuksi epäilty väistelee opettajan hyväntahtoisia uteluja ja kieltää ehdottomasti tarvitsevansa apua. Opinto-ohjaaja Terttu kertoo keskustelleensa seitsemäsluokkalaisen Aaron kanssa, koska *hänhän on nimetty täks henkilöks, jota kiusataan siellä luokalla*. Aaro on sanonut, että kyllähän häntä vähän tuupitaan ja tönitään, mutta kyllä hänkin toisille keljuilee, eikä hän pidä kiusaamista mitenkään suurena ongelmana. Toisessa tapauksessa Hessun uskotaan kiusaavan nuorempaa ja pienikokoisempaa Pasia: pari opettajaa on nähnyt Hessun pahoinpitelevän tätä ja hänen epäillään myös kiristävän tältä rahaa. Rehtori Anja on yrittänyt tivata Pasilta asiasta, mutta tämä ei ole paljastanut mitään. Rehtorilla on kuitenkin se käsitys, että vaikka kiusaaminen on yleinen ja vakava ongelma, oppilaat uskaltavat nykyisin tulla entistä useammin kertomaan siitä opettajille.

*- Miten niinku yleensä niin onks tämmöstä niinku muiden kohdal tulle esille, et onks tämmöstä kiusaamista kaikenkaikkiaan vai onks tää nyt ollu tämmönen - poikkeuksellinen? (Psykologi Meeri)*

*(...)*

*- Kyllä tätä on, kyllä siellä tulee. Mut onneks ne on nykyään oppilaat niinku muuttunu sillä tavalla, että ne tulee - sanomaan. (Rehtori Anja)*

#### 4.2.1.5 Ristiriidat oppilaan ja opettajan välillä

Oppilashuoltoryhmä on todennut, että yksi opettaja saa johonkuhun oppilaaseen kontaktin helpommin kuin toinen ja joku oppilas pitää enemmän yhdestä opettajasta kuin toisesta. Oppilashuoltoryhmässä oppilaan asiaa ajaa usein se opettaja, jolle tämä mieluiten puhuu asioistaan. Esimerkiksi erityisopettaja Hannua, jolla on opettajista läheisimmät välit Hessun kanssa, pidetään jonkinlaisena yhteyshenkilönä ja tiedottajana Hessun ja oppilashuoltoryhmän välillä, ja ryhmän jäsenet rehtoria myöten kysyvät ja arvostavat hänen mielipidettään Hessuun liittyvissä asioissa.

- (...) *Et kyllä siitäkin miehestä meille on riesaa ollu - mutta ei se nyt oikeestaan, mä en tiijä, mikä se on. Sinä ehkä tunnet paremmin. On vaikee ymmärtää sen noita. (Rehtori Anja)*
- *Se on vaikee ymmärtää ja tuota tietysti se on vaikeita asioita kokenu. (Erityisopettaja Hannu)*
- *Niin, sitä mä just aatteli, et se siinä varmaan... (Rehtori Anja)*

Luokatkin ovat erilaisia, ja joitakin pidetään opettajan kannalta erityisen vaativina. *Mahdottoman* maineessa olevaa seitsemättä luokkaa pidetään erityisen hermoille käyvästä ja hankalasti käsiteltävänä. Rehtori Anja toteaa, että hän on itse saanut oppilaat pysymään hallinnassa, mutta se on vaatinut varmoja otteita: *Mää oon kyllä nyt pannu pojat järjestykseen sillä tavalla, että nostan seinälle, jos ei muu auta.* Toisella luokalla puolestaan kerrotaan olevan hyvin tiukka sosiaalisen kontrollin ilmapiiri, ja oppilaiden on kuultu arvostelevan ankarasti ja ilkeästikin paitsi toistensa myös opettajien tekemiä.

*Ja se arvostelu ei kohdistu välttämättä pelkästään oppilaisiin vaan se kohdistuu myös opettajiin. Eli siellä saatetaan jonkun toisen aineen tunnilla tuoda semmosia erittäin ikäviäkin asioita esille. Hyvin semmosessa vaativassa sävyssä, että meidän täytyy saada muutosta siihen ja meille pitää vaihtaa opettaja ja vähän tämän tyyppistä. (Erityisopettaja Hannele)*

Opettajat ovat todenneet, että se, pitääkö oppilas opettajasta vai ei, vaikuttaa tämän opiskelumotivaatioon ja yritteliäisyyteen. Jos oppilas pitää jostakusta opettajasta, hän tekee kotitehtävänsä tämän tunneille tunnollisemmin kuin muille ja saattaa jopa tehdä vähän ylimääräistäkin työtä.

*(...) on semmosia opettajia niinku englantia ja ruotsia opettaa Niemisen Teija, että hän sano, että Pasi on niinku, tykkää hänestä henkilökohtasesti ja yrittäny mahollisimman paljon tehdä niinku englannin ja ruotsin eteen. et esimerkiks viime vuonna lukenu kaikki ruotsinkappaleet ihan ulkoa. (Erityisopettaja Hannele)*

Oppilaan työskentelyssä näkyy sekin, jos tämä ei tule toimeen opettajan kanssa. Niklaksen arveltaisiin hyötyvän erityisopetuksesta, jota onkin järjestetty samanlaisopetuksena, mutta erityisopettaja Hannele kertoo olevansa pojalle jostakin syystä *punainen vaate*, jota tämä ei suvaitsi lähelläänkään. Erityisopettajaa Niklaksen selittämätön vihamielisyys vaivaa kovasti, vaikka muut ryhmän jäsenet lohduttelevatkin, että Niklas osoittaa luultavasti mieltään, koska erityisopetukseen joutuminen *käy hänen kunnialleen*.

*Et siis se on heti niinku tökkää jotenki se, että tulee niinku itelleki semmonen tunne, että voi ei, et mitä on tullu tehtyä semmosta, mikä on niinku perinjuurin loukannu tämän nuoren miehen. Et ei pysty edes keskustelemaan asiallisesti. (Erityisopettaja Hannele)*

Kahdessa tapauksessa oppilas on itse pyytänyt toimenpiteisiin ryhtymistä oppilaiden ja opettajan huonojen keskinäisten välien vuoksi. Ensimmäisessä tapauksessa kahdeksannen luokan Satu toivoi voivansa vaihtaa ruotsin ryhmää, koska ei tule toimeen opettajan kanssa. Ruotsin opettaja on valittanut tämän poissaoloista ja huolimattomuudesta, ja opinto-ohjaaja Sirpa kertoo Sadun todenneen kahdenkeskisessä keskustelussa, että opettaja ja hän eivät *voi sietää toisiaan*.

Toisessa tapauksessa luokka lähetti edustajansa rehtorin puheille esittämään toivomuksen luokanvalvojansa vaihtamisesta toiseen. Oppilaat olivat tyytymättömiä, koska luokanvalvoja ei heidän mielestään paneudu riittävästi luokan yhteistoimintaan eikä pidä luokkaa järjestyksessä niin napakasti kuin he toivoisivat.

*Et he toivo et luokanvalvoja olis tämmönen jämäkämpi, joka tosiaan sanos, missä kaappi seisoo. Ja heidän luokanvalvoja on (...) nuori mies, joka on hyvinkin tämmönen, miten mä sanosin, yrittää ymmärtää lapsia, (...) niin hänen rooliinsa ei välttämättä sovi tällanen. Ei hän oo sen tyyppinen ihminen. (Rehtori Anja)*

Oppilashuoltoryhmälle näiden tilanteiden purkaminen on hankalaa, koska ihmisten keskinäisiin suhteisiin puuttumista pidetään arkaluonteisena ja erityistä hienotunteisuutta vaativana tehtävänä. Rehtori toteaaakin Sadun tilanteesta, että sekä ryhmän vaihtaminen olisi sekä oppilaan että aineenopettajan kannalta helpompi ratkaisu kuin ryhtyminen sovitteluun kahden ihmisen rikkiä välejä.

*(...) se on aina niin vaikeaa se kahden ihmisen saattaminen yhteen ja sen, sen tilanteen välittäminen, vaikka sen pitäisi onnistua. Mutta se on aina hirveän raskas ja vaikea tilanne.*  
(Rehtori Anja)

Rehtori on myös kieltäytynyt toimimasta välittäjänä luokanvalvojan ja luokan välisessä välienselvittelyssä ja on sen sijaan yrittänyt kannustaa osapuolia neuvottelemaan keskenään asiansa kuntoon. Oppilaan siirtyminen opetusryhmästä toiseen käy vielä melko yksinkertaisesti, mutta luokanvalvojan vaihtamista pidetään ehkä liian jyrkkänä toimenpiteenä - se olisi käytännössä hankalaa ja opettajankin kannalta arveluttavaa. Psykologi Meerin mielestä tosin luokkaa ja opettajaa, joilla ei kerta kaikkiaan synkkaa yhteen, olisi turhaa jättää kituuttamaan yhdessä, koska se ei oo mukavaa luokanvalvojallekaan, (...) ei minkäläinen luokkahenki herää siinä vaikka tää opettaja yrittäs tehdä siellä mitä. Mutta miten vaihtaa luokanvalvojaa niin, että entinen luokanvalvoja ei tuntisi epäonnistuneensa ja uusi astuvansa tämän varpaille? Oppilashuoltoryhmä haluaa välttää loukkaamista opettajan tunteita, ja toisaalta oppilaiden reaktiota pidetään liioiteltuna ja vaatimuksia epärealistisina.

*Ne odottavat kovasti tältä tulevalta luokanvalvojaltaan esimerkiksi että luokanvalvoja käyttää kaiken liikenevän vapaa-aikansa heidän hyväkseen, (...) eli haluavat semmosen, joka todella elää koululle ja heidän luokalleen ja luokkaretkelleen ja leirikoululle ja niin edelleen, niin että, siellä on aivan valtavat odotukset.* (Opinto-ohjaaja Sirpa)

#### 4.2.2 Ongelmat koulun ulkopuolella

Koulun ulkopuolella ilmeneviä huolenaiheita, jotka heijastuvat myös oppilaan koulutyöhön ja päätyvät oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi, ovat nuorten vaeltelu kaupungilla yömyöhään ja mahdollisesti huonossa seurassa tai ikäisilleen sopimattomissa paikoissa sekä erilaiset poliisiasiat, joista näpistely on tavallisin. Ongelmista koulun ulkopuolella saadaan tietoa yleensä sosiaaliviranomaisilta tai oppilaan vanhemmilta.

##### 4.2.2.1 Kaupungilla pyöriminen kuuluu ikään?

Osallistujat pitävät selviönä, että nuoret viettävät aikaa ja tapaavat toisiaan kaupungilla iltaisin ja viikonloppuisin. Sitä pidetään väistämättömänä, nuorten elämään kuuluvana asiana, jota on melko mahdotonta ja turhaakin yrittää estää kielloilla ja rajoituksilla. Koti on osallistujien mielestä ainoa, jolla olisi todellisia mahdollisuuksia kontrolloida nuorten iltaelämää, ja jos vanhemmat eivät saa asetetuksi näille rajoja, ei sitä pysty kukaan muukaan tekemään.

*- Niin tässä tuli vaan tuosta myöhään olostamieleen semmonen, että kuinka moni vanhemmista esimerkiksi tietää, että tota alle 15-vuotias ei saisi liikkua kaupungilla yhentoista jälkeen yksin, ilman vanhempien seuraa. Kaupungin järjestysäännöissä sanotaan näin. (Erityisopettaja Hannele)*

*(Naureskelua)*

*- Miltä vuodelta... (Opinto-ohjaaja Tarja)*

*- Minä en tiedä miltä vuodelta se on mutta kuulin tänä syksynä vaan semmosen. Eikö näin oo? (Erityisopettaja Hannele)*

*- (Nauraa) On. (Sosiaalityöntekijä Karita)*

Nuorten vaeltelua kaupungilla yömyöhään pidetään sopimattomana lähinnä siksi, että öinen kaupunki on turvaton paikka kokeilunhaluiselle yläasteikäiselle. Eniten osallistujia huolestuttavat sellaisten oppilaiden iltamenot, joiden uskotaan ajautuvan helposti arveluttavaan seuraan ja joiden omaan arvostelukykyyn ei luoteta. Esimerkiksi Pasista ollaan sitä mieltä, että hänen olisi paras pysyä iltaisin kotosalla, koska hän on ikäisekseen lapsellinen, impulsiivinen ja houkuteltavissa mukaan harkitsemattomiin tempauksiin. Vielä enemmän huolta kannetaan varhaiskypsänä pidetystä Sadusta,

jonka arvellaan liikkuvan viikonloppuisin ikäiselleen sopimattomissa paikoissa. Ryhmän keskustelussa on kuitenkin alistunut sävy: iltaisin oppilaat ovat koulun vaikutuspiirin ulkopuolella, eikä heidän puuhiinsa voida puuttua.

*- (...) hän on niin kehittynyt ikäsekseen ja käy näissä paikoissa ja muualla. Että sitäki aattelin, että se Disko nyt ei välttämättä tietysti oo kovin, kovin hyvä paikka olla myöhään. (...) Kun on niinki nuori. (Rehtori Anja)*

*- (Ironisesti) Luultavasti Disko on aika mieto paikka siihen, missä Satu yleensä kulkee. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*

Nuorten alkoholin käyttöä ei kokouksissa käsitellä kaupungilla pyörimisen, ja siihen puuttuminen mainitaan vain yhdessä tapauksessa: Marin valokuva on viety ravintolaan, jossa tälle on tarjoiltu alkoholia, ja henkilökuntaa on kehoitettu olemaan päästämästä tyttöä enää sisään. Marin lukuisista ongelmista koulussa ja sen ulkopuolella keskustellaan, mutta tämän alkoholinkäyttö tulee puheeksi vasta, kun Marin on saatu tietää vahingoittaneen itseään humalassa.

Imppaaminen on aiheuttanut koulussa enemmän huolta kuin alkoholinkäyttö. Toiset oppilaat tietävät imppaajista, toisin kuin opettajat, jotka saavat imppaustapauksista ehkä vain satunnaisia ja hataria vihjeitä oppilailta. Joskus koulutoverin imppaamisesta on tultu kertomaan suoraan, mutta tavallisempaa on epäsuora vihjailu, huutelu ja nimittely. Imppaaminen ei tuo oppilaalle kavereiden ihailua eikä hyväksyntää, kuten alkoholinkäyttö saattaa tehdä, vaan imppaajiksi tiedettyjä halveksitaan ja heistä voi liikkua juoruja jopa ympäri kaupunkia. Imppaaminen leimaa oppilaan pitkäksi aikaa.

*Tuota semmonen asia on nyt tullu esille, nyt heti loman jälkeen, että jo nuorimmat tämän koulun oppilaat osottelevat ja huutelevat Villen perään. Se liittyy niihin vuosikausia sitten, vuosia sitten tapahtuneisiin juttuihin, että tota, mä kysyin joltakin pojalta, seiskaluokkalaiselta, et mistä toi nimitys. Niin hän ei muuta ku, että... (nuuhkaisee pari kertaa ilmaa). (Erityisopettaja Hannu)*

#### 4.2.2.2 Näpistelyä ja poliisiasioita

Ei ole harvinaista, että kouluun soitetaan lähikaupasta ja jonkun oppilaan ilmoitetaan jääneen kiinni myymälävarkaudesta. Erityisopettaja Hannele kertoo esimerkiksi *räväkämästä* maanantaiaamusta, jolloin soitettiin kahdesta eri kaupasta. Kummastakin tilanteesta selvittiin säikähdyksellä: kävi ilmi, että kiinnijääneet eivät olleetkaan oman koulun oppilaita vaan olivat yrittäneet päästä pinteestä valehtelemalla nimensä ja koulunsa. Erityisopettaja Hannelen mielestä näpistely on käynyt niin yleiseksi, että se vaikuttaa jo muoti-ilmiöltä.

*(...) mä tän vaan sen takia, et tää kokeilu tällä pihistämisellä niin se on niin valtavaa tällä hetkellä. Meillä on ollut kolme seiskaluokkalaista, jotka mä tiedän, että on jäänyt kiinni tän syksyn aikana tässä. (...) Et se on varmaan jotenkin tullu niin hyväksytyks muuten koko homma, et se on semmosta tavallaan uhkapeliä ja semmosta urhoollisuuden osottamista, vai mitä tää on tää homma. (Erityisopettaja Hannele)*

Ville ja Pasi ovat sekaantuneet erityisen usein epämääräisiin raha-asioihin, ja heillä molemmilla on monenlaisia muitakin ongelmia sekä kotona että koulussa. Pojat kiertelevät koulun jälkeen yhdessä kaupoissa pelaamassa rahapelejä. Pelaamiseen voi kulua huomattavia rahasummia, ja rehtori Anja arvelee, että sillä olisi suora yhteys Pasiin varasteluun ja muihin arveluttaviin rahanhankintakeinoihin. Erityisopettaja Hannu on ennenkin nähnyt, miten järjettömiä summia nuori voi pelaamiseen kuluttaa.

*- Eli se pelihimo, mikä tuli esille, ilmeisesti se on aika voimakas. Et rahaa tarvitaan siihen, niin ku mä totesin, se on niinku huume. (Rehtori Anja)*  
*- Edellinen, edellinen pelaaja oli siellä mun pienluokalla samanlainen. Seitsemänsataa meni pajatsoon tunnissa. (Erityisopettaja Hannu)*

Opinto-ohjaaja Sirpa muistelee huvittuneena, että Pasi osoitti liikemiehen taipumuksia jo seitsemännellä luokalla, kun hän kaupitteli jugurttiaan luokkatovereille - *niin että tää bisnestouhu on ihan sieltä*. Pasiin tiedetään hankkineen viime aikoina taskurahoja myymällä lehtiä, mutta nyt hän on jäänyt kiinni epärehellisistä puuhista: hän



on myynyt lehtiä todellista kalliimmalla hinnalla ja pitänyt itse osan rahoista. Pasi arvellaan vetävän myös kaveriaan Villeä mukaan pelaamiseen ja näpistelyyn.

Pasia epäillään keskioluen varastamisesta lähikaupasta, ja Villekin on joutunut jo pari kertaa tekemisiin poliisin kanssa. Hän on varastellut tupakan lisäksi rahaa, esimerkiksi murtamalla taloyhtiöiden pesukoneiden rahalippaita. Villeä on epäilty kerran syyttäkin myymälävarkaudesta, kun hänen entiset luokkatoverinsa ovat jääneet kiinni kaupassa ja ilmoittaneet kysyttäessä Villen nimen ja koulun. Vaikka Villellä on ollut ongelmia joissakin oppiaineissa ja runsaasti poissaoloja, hänen käyttäytymisensä koulussa ei ole antanut opettajille valittamisen aihetta, ja luokanvalvoja Reetan mielestä Villen koulunkäynti voisi mennä mukavastikin, jos hän pysyisi erossa rikoksista.

Yksittäisiä näpistyksiä oppilashuoltoryhmä ei pidä kokeilua, urheuden osoittamista tai jonkilaista muoti-ilmiötä vakavampana asiana. Toistuva rötöstely sen sijaan on ryhmän mielestä huolestuttavaa ja merkki siitä, että oppilaan henkilökohtaiset asiat ovat sekaisin. Pasia ja Villeä ei kumpaakaan pidetä kovaksikeitettyinä eikä laskelmoina rikollisenalkuina, vaan ennemminkin lapsellisina ja johdateltavissa olevina ”reppanoina”, jotka oirehtivat pahaa oloaan rikkomalla lakia ja saavat tukea toisiltaan.

*- Sen (...) opettaja sanokin kyllä ihan oikeen mun mielestä, että siitä se on kiinni, että minkälaisia valintoja poika (Ville) pystyy tekemään. Kuinka kauan osaa valita oikeen. (Erityisopettaja Hannu)*

*- Niin se kaveripiiri missä minä oon hänet nähny niin tota ei noin päällisin puolin oo välttämättä kaikista pahin, mutta mää en tiijä kumpi siinä sitte johtaa toista. Elikkä Pasi on aika usein tän kaveri. (Erityisopettaja Hannele)*

#### 4.2.3 Tiivistelmä

Koulussa ilmenevistä ongelmista oppilashuoltoryhmää puhuttavat poissaolot ja pinnaaminen, työrauhaongelmat ja häiritsevä käyttäytyminen, kiusaaminen, oppilaiden ja opettajien väliset ristiriidat sekä oppimisvaikeudet ja huono koulumenestys. Poissaolot ja pinnaaminen ovat ehkä yleisin ongelma, ja niillä arvellaan usein olevan yhteyttä oppilaan muihin vaikeuksiin koulussa tai kotona, tai pinnaavan oppilaan uskotaan olevan yleensä motivoitumaton ja asennoituvan kielteisesti kouluun ja opiskeluun. Pa-

himmillaan kouluhaluttomuuden pelätään johtavan oppilaan liukumiseen koulujärjestelmän ulkopuolelle, syrjäytymiseen ja työttömyyteen. Työrauhaongelmista oppilashuoltoryhmän ratkottaviksi tulevat vain kaikkein vaikeimmat tapaukset, joissa sama oppilas häiritsee jatkuvasti luokkatyöskentelyä niin, että aineenopettajien voimat ja sietokyky loppuvat. Myös kokonainen luokka voi olla erityisen rauhattoman ja levottoman maineessa.

Heikosti koulussa menestyviä oppilaita, siis huonoja arvosanoja saavia, tulee ryhmän keskusteluissa esille kahdenlaisia: niitä, joiden kyvyt eivät ponnisteluista huolimatta tahdo riittää, ja niitä, jotka eivät viitsi yrittää kunnolla tai eivät muista syistä pysty keskittymään koulunkäyntiin. Oppilaan elämäntilanne, esimerkiksi perheessä meneillään oleva kriisi, voi joksikin aikaa sekoittaa myös koulunkäynnin. Joidenkin opiskelumotivaatio hiipuu, kun ajatukset keskittyvät muihin aikuiseksi kasvamisen kiemuroihin. Heikoimpien oppilaiden suoriutumisesta oppilashuoltoryhmä kantaa huolta sekä näiden tunne-elämän että tulevaisuuden mahdollisuuksien vuoksi.

Kiusaamistapausten myönnetään olevan koulussa melko tavallisia, mutta niiden havaitseminen ei aina ole helppoa. Jos kiusaaminen huomataan, uhri itse kuitenkin aina myönnä ongelmaa eikä halua opettajien puuttuvan asiaan. Joskus opettajien on vaikea päättää, pitäisikö oppilaiden keskinäisistä nahinoista huolestua vai ei, eivätkä kaikki kiusaamistapaukset tule välttämättä koskaan opettajien tietoon. Vakavimmissa kiusaamistapauksissa yksittäinen oppilas on joutunut luokkatovereidensa silmätikuksi, ja hänen olonsa koulussa on tehty todella tukalaksi. Myös ongelmat oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa voivat haitata koulutyötä ja johtaa esimerkiksi poissaoloihin. Parissa tapauksessa yksittäinen oppilas tai kokonainen luokka on ilmoittanut suoraan, että työskentely jonkun opettajan kanssa ei onnistu. Näiden tilanteiden ratkaiseminen hienotunteisesti ja kaikkien osapuolten toiveita kuunnellen tuottaa oppilashuoltoryhmälle paljon päänvaivaa. Ongelmista koulun ulkopuolella saadaan tietoa esimerkiksi oppilaan vanhemmilta tai sosiaaliviranomaisilta. Nuorten tapaa tavata toisiaan iltaisin kaupungilla oppilashuoltoryhmä pitää väistämättömänä asiana, johon ainakaan koululla ei ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa. Huonona asiana kaupungilla pyörimistä pidetään erityisesti niille oppilaille, joiden kypsyyden ja arvostelukyvyn ei uskota riittävän estämään heitä joutumasta hankaluuksiin. Nuorten alkoholinkäyttöä ei oppilashuoltoryhmässä juurikaan käsitellä, vaan imppaaminen on ollut koulussa suurempi ongelma.

Joidenkin oppilaiden kaupungilla kiertelyyn liittyy rahapelien pelaamista sekä myymälävarkauksia ja muita rikollisia puuhia, joiden vuoksi he ovat joutuneet tekemisiin poliisin ja sosiaaliviranomaisten kanssa. Näpistelyn todetaan lisääntyneen viime aikoina, ja siitä arvellaan tulleen oppilaille hyväksyty tapa osoittaa urheuttaan ja saada suosiota toveripiirissä.

### 4.3 Oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisu

#### 4.3.1 ”Mistä on pohjimmiltaan kyse” - ongelmien taustan selvittäminen

Oppilaisiin liittyviä ongelmia ratkaistessaan oppilashuoltoryhmä pyrkii selvittämään mahdollisimman tarkoin niiden taustan ja mahdolliset syyt. Tavallisesti ongelmien syiden uskotaan olevan joko oppilaassa itsessään ja tämän ominaisuuksissa tai tämän taustassa, perheessä ja kotiooloissa tai toveripiirissä, jolta oppilas saa huonoja vaikutteita. Näitä ryhmän oletettavia ongelmien syitä käsittelemme seuraavana.

##### 4.3.1.1 ”Se on sentyyppinen” - oppilaan persoonallisuus

Kun oppilashuoltoryhmä selvittelee oppilaan ongelmien syitä, hyvin paljon huomiota kiinnitetään tämän itsensä sisäisiin ominaisuuksiin, luonteenpiirteisiin ja persoonallisuuteen. Monessa tapauksessa pidetään selvänä, että oppilaassa on joitakin sellaisia piirteitä, joiden vuoksi tämä on tavallista alttiimpi joutumaan vaikeuksiin. Toiset oppilaan suorastaan kerjäävät tietoisesti hankaluuksia, toiset taas ajautuivat niihin tahtomattaan.

Villen ja Pasin ongelmia koulun ulkopuolella selitetään sillä, että molemmat ovat kovin lapsellisia ja mukautuvat helposti toisten mielipiteisiin sen sijaan, että ajattelisivat itse. He omaksuvat valikoimatta ympäristöstään myös huonoja vaikutteita eivätkä osaa harkita tekojensa seurauksia. Molemmat pojat ovat tehneet rikoksia ja joutuneet tekemisiin viranomaisten kanssa, ja lisäksi kumpikin on imppaajan maineessa, mutta oppilashuoltoryhmä pitää heitä tavallaan syyntakeettomina ja suhtautuu heihin ymmärtäväisesti. Villeä ja Pasia kuvataan *reppanoiksi* ja *ongelmalapsiksi*, jotka ovat erehtyneet tekemään vääriä valintoja, joutuneet alttiiksi keunoille roolimalleille ja omaksuneet

näiltä vahingollisia vaikutteita. Heistä kummastakin puhutaan kuin harhaan johdetuista lapsista, jotka olisi saatava ohjatuiksi takaisin oikealle tielle.

*- Hän (Ville) on niinkun liian tahdoton ihminen sillä tavalla pitämään puoliaan tuolla ulkopuolella. Et se joutuu kaikenlaisiin... (Rehtori Anja)*

*- Se menee sen mukaan, joka ensimmäisenä hänelle jotakin sanoo. (Luokanvalvoja Reetta)*

Toisten oppilaiden arvellaan aiheuttavan häiriötä ja joutuvan vaikeuksiin silkkää vilkkauttaan. Heidän keskittymiskykyään ja itsehillintäänsä pidetään heikkoina ja käyttäytymistään oppitunneilla häiritsevänä. Heihin liittyviä ongelmia käsitellään kuitenkin melko lyhyesti, ja niihin suhtaudutaan jopa huumorilla. Kun kokouksessa tulee esille tapaus, jossa kahdeksannen luokan Sampo on vetäissyt oven luokkatoverinsa sormille, rehtori kuittaa asian toteamalla: *Se on semmonen vilkas poika, että mä meinaan sille kyllä sattuu ja on tapahtunu kaikennäköstä.* Opinto-ohjaaja Terttu kuvaa paria vilkasta oppilastaan osuvasti *hösäleiksi ja seinälle nostettaviksi*, mutta ei kuitenkaan usko näiden tarkoittavan käyttäytymisellään mitään pahaa. ”Vilkkaille” oppilaille annetaan siis paljon anteeksi, aivan kuten ”reppanoillekin”.

Ongelmallisimpia ovat ne oppilaat, jotka eivät kunnioita koulun sääntöjä, joihin on vaikea saada keskusteluyhteyttä ja jotka ovat oppineet kiemurtelemaan irti vastuusta. Ryhmä on kovin huolissaan kymppiluokan Hessusta, joka tuntuu menettäneen kaiken kiinnostuksensa koulunkäyntiin ja liukuneen samalla kaikkien koulun keinojen ulottumattomiin. *Et kyllä siitäki miehestä meille on riesaa ollu*, toteaa rehtori Anja. Hän ja erityisopettaja Hannele ovat yhtä mieltä siitä, että Hessu osaa käyttää taitavasti hyväkseen koulujärjestelmää ja kasvattajien hyväuskoisuutta, niin että hän pystyy tulemaan ja menemään koulussa niin kuin häntä huvittaa. Samalla tavoin hänen arvellaan käyttävän puhelajahjoaan hyväkseen myös vanhempinsa.

*Hessu on nimittäin hyvin sujuva noin verbaalisesti, hän pyörittää kanssakeskustelijaansa ihan tyylikkäästi. Ja tuota lupaa ja tehdään ja ollaan ja - mutta että sitten kuitenkaan hän ei pidä yhtäkään lupasta, et semmonen vaikutelma on.*  
(Erityisopettaja Hannele)

Joillakin oppilailla on myönteinen asenne koulunkäyntiin, mutta heidän älyllisiä edellytyksiään pidetään heikkoina. Heidän ainoana ongelmanaan ovat heikot koulusuoritukset, eivätkä he aiheuta koulussa muuten juuri minkäänlaista häiriötä. Kasvattajien myötätunto on heidän puolellaan, ja he tuntuvat myös arvostavan saamaansa tukea. Saamastaan avusta huolimatta näiden oppilaiden opiskelu sujuu heikosti, ja heidän itsetunnostaan ollaan huolissaan.

Vaikeita tapauksia oppilashuoltoryhmälle ovat myös ne oppilaat, joilla epäilään olevan jonkinlaisia tunne-elämän tai mielenterveyden ongelmia. Marille on kasaantunut monenlaisia vaikeuksia: hänen koulunkäyntinsä on hyvin epäsäännöllistä ja koulusuoritukset heikkoja, hän on joutunut kiusatuksi, ja oppilashuoltoryhmän polttavin puheenaihe hänestä tulee, kun hän yhtenä maanantaina saapuu kouluun ranteet teipattuna. Marin nykyinen elämäntilanne on vaikea ja hänen perheensä repaleinen, joten ryhmä ei pidä lainkaan outona, jos hänen psyykinen tasapainonsa näissä oloissa horjuukin. Myös entisen oppilaan Tonin poissaoloja ja kouluvaikeuksia pidetään psyykkisenä oirehtimisena, mutta sen syyt ovat osallistujien käsityksen syvemmällä kuin Marilla, nimittäin lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksessa ja koko perheen vääristyneessä suhteessa todellisuuteen. Marin ongelmien toivotaan olevan ohimeneviä ja poistuvan elämäntilanteen normaalistuessa, mutta Tonin ongelmien pelätään olevan pysyviä ja syvenevän tulevaisuudessa entisestään.

#### 4.3.1.2 ”Siellä on vaikeeta kotona”

Ilmenevätpä oppilaan ongelmat koulussa tai koulun ulkopuolella, oppilashuoltoryhmä on hyvin kiinnostunut hänen kotioloistaan ja vanhemmistaan. Se ryhmän jäsen, joka on ollut yhteydessä puheenaiheena olevan oppilaan kotiin, kertoo toisille, millaisen vaikutelman hän on vanhemmista saanut ja mitä näiden kanssa keskusteltiin. Jos oppilaan perhe on ollut yhteydessä sosiaalitoimeen, taustatietoja perheestä saadaan oppilashuoltoryhmään kuuluvalta sosiaalityöntekijältä.

Monen ongelmaoppilaan taustalla uskotaan olevan jonkintyyppiset ongelmanvanhemmat. Tällaisia tulee oppilashuoltoryhmän keskusteluissa esille lähinnä kolmentyyppisiä: ankaria ja autoritäärisiä, ylihuolehtivia ja takertuvia sekä kylmiä ja välinpitämättömiä vanhempia. Liian ankarana pidetään ainakin ”reppanoiksi” määriteltyjen

Villen ja Pasin kotikasvatusta. Heidän vanhemmistaan on saatu sellainen käsitys, että nämä pyrkivät pitämään lapsensa tiukassa kurissa ja asettamaan näille liiankin ahtaat rajat.

*(...) mulle tuli semmonen kuva siinä tilanteessa, että äiti on semmonen sanoisko vanhoillinen kasvatusmenetelmässään ja hän haluais, että kaheksaluokkainen poika tulis kello kahdeksan illalla kotiin ja ois loppuillan kotona. Ja tota ilmottas aina kenen kanssa on ja kertos asioistaan. (Erityisopettaja Hannele)*

Joidenkin vanhempien arvellaan pitävän lapsiaan toisella tavalla tiukassa otteessa: vanhemmat saattavat olla niin tukahduttavan huolehtivia ja lapsilleen omistautuneita, että oppilashuoltoryhmä ei pidä sellaista enää terveenä. Esimerkiksi sosiaalityöntekijä Karita kertoo kuulleensa Juhan äidiltä, että tämä tekee poikansa kotitehtäviä yömyöhään, minkä ryhmä tuomitsee ehdottomasti liian pitkälle meneväksi uhrautuvuudeksi. Vielä monin verroin pahempana tapauksena pidetään toiseen kouluun siirtyneen Tonin perheen tilannetta, joka tulee puheeksi, kun sosiaalitoimen edustaja kysyy, miksi Toni oikeastaan vaihtoi koulua. Erityisopettaja Hannele on vankasti sitä mieltä, että ongelmien alkusyy oli Tonin äidissä. Ryhmän käsityksen mukaan tämä on niin takertuva ja omistushaluinen, että siitä voi olla vakavaa haittaa Tonin aikuistumiselle ja itenäistymiselle. Psykologi Meeri arvelee äidin ja Tonin elävän *toinen toisensa kautta*, jolloin äidin omat pelot ja epävarmuus siirtyvät edelleen pojalle. Erityisopettaja Hanneleen mielestä Toni oppi kotoaan epäterveitä ongelmanratkaisutapoja.

*Ja tuota muistan tämmöitä kommentteja, kun Kirsi sano, että se on niin lapsellisen olonen, et se on niin kiinni siinä äidissään se poika ja äiti niinkun huolehtii, ylihuolehtii. Et poika pärjäis paremmin, ku se äiti lakkais hössäämästä ja murehtimasta. (...) tuli semmonen kuva, että siinä niinku ruokitaan siinä perheessä tämmöisiä sairauksia ja niitten varjolla eletään sitte. Että jos pikkusenkin kivittää niin joo jää pois, ettet vaan enemmän tule sairaaks... (Erityisopettaja Hannele)*

Sekä ankarat että ylihuolehtivat vanhemmat ovat kuitenkin kiinnostuneita lapsestaan ja tämän koulunkäynnistä, ja heidän kanssaan koulun on mahdollista olla yhteistyössä. Paljon huolestuneempia oppilashuoltoryhmässä ollaan, jos vanhemmat

eivät vaikuta olevan kovin kiinnostuneita paneutumaan nuoren kasvatukseen eivätkä yhteistyöhön koulun kanssa. Ryhmän käsityksen mukaan nuorisokodissa asuvan Marin vanhemmat ovat lähestulkoon hylänneet tämän eikä heiltä riitä tarpeeksi aikaa vanhempana olemiseen.

*- Ja siinä on nyt sitte ollu tämmönen systeemi, että aina viikonlopun Mari on menny sinne kotiisa. Ja siellä on vähän tämmönen vastaanotto, et miks sää taas tänne. (Erityisopettaja Hannele)*

*- Voi hyvä luoja (Opinto-ohjaaja Terttu)*

*- Ja et ku häiritsee niinku tavallaan sitä heidän hommaansa. (Erityisopettaja Hannele)*

Opinto-ohjaaja Terttu kertoo seitsemäsluokkalaisen Pertun vastailleen tutustumishaastattelussa kysymyksiin niukasti ja hutiloiden, ja luokanvalvojakin on valittanut tämän esiintyneen ylimielisesti ja piittaamattomasti. Pertun isä kuitenkin tunnetaan, ja hänen uskotaan olevan kasvattajana kaikin puolin moitteeton. Pertun käytös tulkitaan isän tuntien myönteisesti vahvaksi itsetunnoksi ja kriittisyydeksi eikä suinkaan huolestuttavaksi ja puuttumista vaativaksi asenneongelmaksi. Kotitaustasta löydetään ongelmakäyttäytymiselle myönteinen selitys, eikä Pertua määritellä ongelmaoppilaaksi.

*- (...) Ja tota mää luulen, että jos nyt ei tunteet pelaa kovasti, niin siinä pystyy isä ainakin toimimaan sitte lapsensa parhaaksi, koska hän pystyy todella toimimaan toisten, vieraitten lasten parhaaks (...) (Erityisopettaja Hannele)*

*- Mää luulen, että siinä on vaan kasvua pojalla. En oo vielä tutustunu, mutta tuota pitäs nyt kokeilla vähän, että... (Erityisopettaja Hannu)*

*- Se on semmosta kriittisyyttä, mitä vanhemmiltaki löytyy, sitä vastaavaa. (Rehtori Anja)*

Vanhempien kasvatuseriaatteiden lisäksi oppilashuoltoryhmässä tulee esille muitakin perheeseen ja kotitaustaan liittyviä asioita, joiden uskotaan vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen. Näitä ovat ainakin yksinhuoltajuus, työttömyys ja taloudelliset vaikeudet, vanhempien vuorotyö, vanhempien psyykkiset ja muut sairaudet sekä perheväkivalta ja muut tarkemmin määrittelemättömät perhekiisit, jotka ovat saattaneet

johtaa oppilaan muuttamiseen lastenkotiin, sijaisperheeseen tai muuhun sijoituspaikkaan.

Perheessä olevan kriisin arvellaan voivan heijastua hyvinkin voimakkaasti nuoren käyttäytymiseen koulussa. Esimerkiksi seitsemäsluokkalainen Miia, joka on kokenut perheväkivaltaa, on kertonut rehtorille säikähtelevänsä oppitunneilla opettajien voimakasta äänenkäyttöä. Miia on asunut jonkin aikaa poissa kotoa vaikean perhetilanteen vuoksi, kuten kaksi muutakin tyttöoppilasta, Elina ja Mari. Erityisopettaja Hannele arvelee, että muuttaminen pois levottomasta kodista on tehnyt hyvää ainakin Elinalle ja että tämä vaikuttaa nyt paljon aiempaa tasapainoisemmalta ja valoisammalta. Erityisopettaja harmittelee, että ei tiennyt aikaisemmin tytön perhe-elämän huonosta jamasta, sillä se olisi selittänyt monet koulussa koetut ongelmat.

*Et sitä on vaan vähän niinku viimevuotista ajatellen, että jos tää tyttö ois yhtään pisaraa kertonu siitä, mitä se kerto nyt mulle, niin ehkä tilanne ois ollu toisenlainen koulussa. Eli ois voitu ymmärtää toisella pohjalla hänen omaa ulkoista käyttäytymistään ja nyt mää niinku ymmärrän täysin sen viime syksyn imppaamistilanteetkin ja muut, mitä varten tähän ajauduttiin. (Erityisopettaja Hannele)*

Kotoa muuttaminen ei välttämättä ole ratkaissut kaikkia oppilaan ongelmia. Mari on sijoitettu nuorisokotiin, jossa ei ole aikuista valvojaa öisin, ja oppilashuolto-ryhmän mielestä paikka on Marille täysin sopimaton. Levotonta elämänmenoa ja valvottuja öitä pidetään tytön heikon koulumenestyksen ja runsaiden poissaolojen pääsyyinä. Ryhmän jäsenet ovat yksimielisiä siitä, että hiljainen Mari ei ole vielä riittävän kypsä näin itsenäiseen asumiseen vaan tarvitsisi ehdottomasti vielä tuekseen kokonaista perhettä tai ainakin turvallista aikuista ihmistä.

*- (...) Et se yöaika oli sitte ilmeisesti Marille vähän levoton. Siinä oli jotain poikasuhteita ja semmosia, jotka vaikutti häneen niin hirveesti, että hän oli täällä koulussa tosiaan sitte kovin sairaan olonen ja väsyny. (Luokanvalvoja Reetta)*  
*- Niin ja kaheksaluokkalainen tyttö, joka tulee maalta, vielä aika hiljainen tyttö ja tällaseen yhteisasumiseen pannaan niin kyllä sen ymmärtää, että ei se kovin hyvin voi lähteä, jos siinä ei oo tukea kovin, täytyy olla aikuinen tuki, joka sitten on mukana koko ajan (...) (Rehtori Anja)*



Yksinhuoltajaperhe on oppilashuoltoryhmän käsityksen mukaan kahden vanhemman perhettä haavoittuvampi, sillä kasvatusongelmat saattavat uuvuttaa yksinäisen vanhemman. Vastuun kantamista *kasvavasta nuoresta* pidetään erityisen vaativana tehtävänä, ja jos perheessä on vielä nuorempia sisaruksia, vanhemman osa ei ryhmän mielestä ole kadehdittava. Isän uskotaan olevan murrosikäiselle pojalle ehdottoman tarpeellinen miehen mallina, ja isän puuttuminen saattaa merkitä myös auktoriteetin puuttumista: *...pystyykö se äiti oikeen siellä niinku sit saamaan tälle Hessulle mitään lakia kotona...*

Vuorotyötä pidetään huonona asiana, koska sen vuoksi lapset joutuvat olemaan paljon keskenään kotona eivätkä vanhemmat ehdi valvoa näiden tekemisiä. Työttömyyttä ja perheen taloudellisia vaikeuksia, jotka voivat liittyä myös yksinhuoltajuuteen, arvellaan mahdolliseksi selitykseksi, kun oppilas harrastaa rahapelejä ja näpistelyä.

*- (...) ja äidin kanssa sit myös selvittää, mitä on, onko kodissa nyt jotain raha-asioita semmosia, mitkä aiheuttas tätä. (Rehtori Anja)*

*(...)*

*- Et mää aattelin kyllä sitäki, et oisko siinä sitte sitä, että tämmöset viikkorahat ja muu raha ois aika tiukalla kuitenkin. Et jos siinä eletään leskeneläkkeellä, tai millä nyt elää, et se isä on suhteellisen nuorena kuollu. (Erityisopettaja Hannele)*

Vanhempien psyykkistä oirehtimista pidetään nuoren kannalta hyvin tuhoisana. Yläasteen oppilaan identiteetin ja maailmankuvan muotoutuminen on vielä kesken, ja lisäksi hänen on aika alkaa selvittää itselleen, mitä haluaa tulevaisuudelta. Psykologi on sitä mieltä, että vanhempien sairaus on niin vaikea asia nuoren käsiteltäväksi, että ilman luotetun aikuisen tukea tämän itsenäistymiskehitys ja mielenterveys voivat olla vaarassa. Jos vanhemman todellisuudentaju on hämärtynyt, nuorellekin saattaa muodostua elämästä vääristynyt ja epärealistinen kuva.

*- Ja sit se maailma on jollain lailla valheellinen, että niitä juttuja niin must tuntuu, että se poikakin ilmeisesti niinku uskoo niitä tarinoita, joita äiti kertoo niinku joka paikkaan erilaisia. (Sosiaalityöntekijä Karita)*

*- Ja se on kyllä aika ymmärrettävää, (...) ympärillä on aikalaila epätodellisissa maailmoissa olevaa ainesta, et pysyykö se realiteeteissa, (...) kun ne on niin johdonmukaisen taitavia nämä jutut, et niihin tahtoo mennä mukaan. (Psykologi Meeri)*

#### 4.3.1.3 Huonoa seuraa - toveripiirin vaikutus

Oppilashuoltoryhmä on huomannut, miten suuri valta toveripiirillä on murrosikäiseen nuoreen. Jos oppilaalla on luvattomia poissaoloja, hänen tiedetään kuljeksivan yömyöhään kaupungilla tai hän on sekaantunut poliisiasioihin tai päihteiden käyttöön, ryhmän jäsenet kiinnostuvat siitä, millaisessa seurassa nuori oikeastaan viettää aikaansa ja millaisia roolimalleja hänellä on. Erityisen suuri vaikutus tovereilla uskotaan olevan ”reppanoihin”, joita pidetään hyväuskoisina ja helposti hyväksi käytettävänä - heidän arvellaan suostuvan melkein mihin tahansa pelkästään tullakseen hyväksytyiksi toveripiirissä.

Kahdeksannelle luokalle tullut uusi oppilas Ville sijoitettiin tarkoituksella sellaiselle luokalle, jolla ei olisi vahingolliseksi esikuviksi sopivia ongelmaoppilaita vetämässä häntä *minnekään huonoille teille*. Ville ei ole kuitenkaan löytänyt ystäviä uudelta luokaltaan. Oppilashuoltoryhmää huolestuttaa se, että Villen entiset luokkatoverit kummittelevat edelleen tämän kannoilla, eivätkä pelkästään ystävällisessä tarkoituksessa: he ovat jopa yrittäneet lavastaa Villen syylliseksi myymälävarkauteen. Ainoat nykyisen koulun oppilaat, joiden seuraan opettajat ovat nähneet Villen hakeutuvan, ovat Pasi ja Niko, mutta erityisopettaja Hannelen mielestä nämä eivät todellakaan ole parhaita mahdollisia esikuvia. Toisaalta Ville tarvitsi uusia ystävyys-suhteita, jotka auttaisivat häntä irrottautumaan entisten luokkatovereittensa vaikutuspiiristä ja sopeutumaan uuteen kouluun, mutta toisaalta ryhmällä on se käsitys, että ongelmaoppilaat hakeutuvat mielellään toistensa seuraan ja vahvistavat toistensa huonoimpia käyttäytymispiirteitä.

*Ja tietyllä tavalla on ihan hyvä, että hän on saanu nimen-  
omaan mejän koulun oppilaita kaverikseen, että tuo Niko nyt  
on ja Pasi on ollu ainakin jossakin vaiheessa ihan selvästi ku-  
vioissa mukana. Mut sitte tota toisaalta, niin ku tietää mitä  
vaikeuksia Pasilla on, että onko hänellä mahdollisuuksia sitte  
tukea tämmöstä toista reppanaa, jolla on tiettyntyyppisiä on-  
gelmia, ja sitte taas Nikolla on omat ongelmansa olemassa. Et  
tässä niinku minusta näyttää ihan siltä, et tässä semmoset on-  
gelmalapset hakevat toisiltaa tukea ja turvaa, tietysti tietyllä  
tavalla ymmärtävätki toisiaan sitte. (Erityisopettaja Hannele)*

Hyvin vaikutusvaltaisena ja vahingollisena roolimallina niin Villelle kuin muillekin oppilaille opettajat pitävät kymppiluokan Hessua. Erityisopettaja on nähnyt Hessun odottelemassa Villeä koulun jälkeen ja aavistellut heti pahaa. Hessu tunnetaan hyvänä puhujana, joka osaa taitavasti paeta velvollisuuksiaan, ja hänen seurassaan Villellä olisi suuri riski sortua tekemään vääriä valintoja ja joutua ehkä vastuuseen Hessunkin tekosista. Hessulla on toveripiirissään niin suuri valta, että hänen uskotaan pystyvän tartuttamaan kielteisiä asenteitaan toisiin oppilaisiin kuin tautia. Kaikki koulun oppilaat voivat joka päivä nähdä Hessun tulevan ja menevän mielensä mukaan ja maleksivan koulun käytävillä, ja hän on näkyvä esimerkki siitä, miten vähin ponnistuksin koulunkäynnistä pystyy halutessaan selviämään. Itse asiassa Hessun käyttäytymisen pelätään vahingoittavan jopa koko koulun mainetta.

*Joo, kun se on vaan sillä tavalla hankala meillä täällä, että Hessu on sen verran näkyvä kaveri, että kun se kertoo tuolla kavereille, että Tasamaan yläasteella voi olla kympillä tekemättä yhtään mitään ja silti siellä saa olla, saa käydä syömässä ja kuluttaa aikaansa silleen ku huvittaa, niin minusta se on hirveen huono esimerkki, kyllä niinku koulun kannalta ja jatkon kannalta. (Erityisopettaja Hannele)*

Myös nuorisokulttuuriin yleensä ajatellaan voivan liittyä vahingollisia aineksia. Ainakin elokuvat ja musiikki mainitaan asioina, jotka saattavat vaikuttaa haitallisesti oppilaan ajattelutapoihin, käyttäytymiseen ja puheisiin. Kun muuten lapsellisen Pasin kuullaan toivoneen pääsevänsä leirikoulussa hotellihuoneeseen, jossa olisi baarikaappi, ryhmä epäilee hänen napanneen ajatuksen elokuvista - *ei hän nyt varmaan paljon oo hotelleissa katellu baarikaappeja*. Rehtori puolestaan pelkää, että synkimmänlaatuinen nuorisomusiikki voi vahingoittaa jopa nuorten mielenterveyttä.

*(...) monta kertaa ne sanat on niin epätoivosia ja kaikkee, että mä oon vähän huolissaan, että masentaako ne niitä. (...) ku niitä aina vaan kuulee ja itse laulaa ja hokee niin, et eikö sekin omalta osaltaan vois vaikuttaa siihen mielen tasapainoon. Mää oon sitä mieltä kyllä, et en mää mitään rokkia kato, et siinä ois sen enempiä sillä tavalla syntiä tai pahaa ku missään muussakaan, mut se et ne sanat on semmosia mun mielestäni, jotka ei välttämättä kannusta ihmistä - elämään tätä tulevaa elämää, ja että kuitenkin pitäis suhtautua niin, et heilläkin on tulevaisuus olemassa (...) (Rehtori Anja)*

#### 4.3.1.4 ”Suuri muutos” - ala-asteelta yläasteelle

Siirtyminen yläasteelle on oppilashuoltoryhmän mielestä oppilaalle haasteellinen tehtävä, joka jo sinällään saattaa tuottaa toisille vaikeuksia. Erityisopettaja Hannele kuvaakin yläastetta *myllyksi*, johon oppilaiden on sopeuduttava. Seitsemäsluokkalaisten pienet hölmöilyt voidaan laskea hitaan sopeutumisen tiliin: he ovat vielä hiukan *uunoja*, koska eivät ole päässeet täysin sisälle yläasteen sääntöihin ja tapoihin.

Yläasteeseen verrattuna ala-astetta pidetään suojelevana ja holhoavana paikkana, jossa oppilaalle annetaan paljon valmiina ja asioista huolehditaan tämän puolesta. Joidenkin oppilaiden on vaikea sopeutua koulun höllentyneeseen otteeseen ja lisääntyneeseen vastuuseen omasta opiskelusta - eivätkä kaikkien vaikeudet välttämättä mene nopeasti ohi. Rehtori kertoo, että erään kahdeksannen luokan oppilaat ovat tiedostaneet itse ongelmansa ja käyneet joukolla puhumassa asiasta.

*(...) oli suuri muutos, kun he tuli yläasteelle, heillä oli ollu hyvin tämmönen autoritaarinen luokanopettaja ala-asteella, joka piti heidät tosissaan kurissa ja järjestyksessä. Ja kun he tuli tänne niin he huomasi, ahaa, ihanaa, vapaata, ja se vapaus on koitunu nyt heille itselleen turmiolliseksi sillä tavalla, he totesite, että he ei pystykään hallitsemaan tätä tilannetta, se on luistanu heidän käsistään. (Rehtori Anja)*

#### 4.3.2 Ongelmanratkaisukeinot

Useimmat oppilashuoltoryhmässä ehdotetuista toimenpiteistä kohdistuvat suoraan oppilaaseen ja niiden tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen itse oppilaassa. Toimenpiteillä voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös oppilaan toveripiiriin tai perheeseen, tai ratkaisua voidaan etsiä yhteistyöstä muiden tahojen kuten perheneuvolan, mielenterveystoimiston tai sosiaaliviranomaisten kanssa.

#### 4.3.2.1 Suoraan oppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet

Suora vaikuttaminen oppilaaseen oli tavallisin ja yleensä ensimmäinen ratkaisu, jota ryhmässä ehdotettiin ongelman poistamiseksi. Tällaisia oppilaaseen kohdistuvia keinoja olivat keskustelu oppilaan kanssa, erityis- tai tukiopetuksen antaminen ja oppilaan siirtäminen toiseen ryhmään. Myös luokan kertaamisesta ja erityisluokkasiirron mahdollisuudesta keskusteltiin: Kahdenkeskinen keskustelu oppilaan kanssa on ehdottomasti käytetyin ratkaisuyritys.

##### 4.3.2.1.1 Puhutellaan, suostutellaan, neuvotellaan ja opastetaan

Oppilaan kanssa käytävä kahdenkeskinen keskustelu on tavallisin toimenpide, jolla opettajat pyrkivät ratkaisemaan oppilaisiin liittyviä ongelmatilanteita. Oppilashuolto-ryhmässä mainittavat opettajan ja oppilaan väliset keskustelut voi jakaa niiden luonteen ja tavoitteen mukaan neljään ryhmään: ankaraan puhutteluun, pehmeämpään suostuteluun, neuvotteluun sekä neuvojen ja opastuksen antamiseen.

Ottaessaan oppilaan ankaraan puhutteluun opettaja on ollut joskus kiihdyksissä tai vähintäänkin ärtynyt oppilaan käytöksen vuoksi. Puhuttelun ja moitteiden tarkoituksena on ilmaista oppilaalle, että hänen toimintaansa ei kertakaikkiaan voida hyväksyä, ja saada aikaan välitön muutos oppilaan käyttäytymisessä. Puhuttelun syynä on jokin akuutti ristiriita tai häiriötilanne, kuten opinto-ohjaaja Tertun selvittelemässä tapauksessa, jossa Tommi hermostui luokkatoveriinsa ja uhkasi tätä harpilla.

*Minä Tommille puhuin vähän isoin kirjaimin täällä ja Tommi sano, että leikittiin. Kerroin kyllä hänelle, mitä näissä tämösissä leikeissä voi sattua, että joku tulee takaapäin ja tönäsee, vaikkei hän itse lyökään ja se on Matiaksen silmässä niin se on ikuinen maksettava paikka hänelle se paikka sitte. Tommi lupas parantaa tapojansa ja sain jo viestiä, että esimerkiksi biologian tunnilla sitten seuraavana päivänä tai sillä viikolla oli sitte käyttäytyminen rauhallisempaa huomattavasti. (Opinto-ohjaaja Terttu)*

Pehmeämmän, suostuttelevan keskustelun syynä ovat olleet muun muassa oppilaan pitkään jatkuneet käyttäytymisongelmat, ja samasta aiheesta on joskus jouduttu

keskustelemaan oppilaan kanssa montakin kertaa. Esimerkiksi Pasin kanssa on käyty useita keskusteluja tämän häiriökäyttäytymisestä oppitunneilla, ja erityisopettaja Hannele on yrittänyt puhua tälle *nätisti* ja saada tämän siten parantamaan tapojaan.

Suostuttelemalla pyritään saamaan oppilas muuttamaan käyttäytymistään, samoin kuin ankaralla puhuttelullakin. Joskus oppilaan kanssa on yritetty saada aikaan ”sopimus”, jotta tämä lupautuisi muuttamaan tapojaan opettajan toivomuksen mukaisesti. Tehdyissä sopimuksissa on kuitenkin ollut ongelmana se, että niillä ei ole saatu aikaan pysyviä parannuksia: vaikka oppilaat ovat voineet vakuutella suostuvansa sopimukseen ja ehkä noudattaneetkin sitä jonkin aikaa moitteettomasti, ongelmat eivät ole poistuneet lopullisesti. Erityisopettaja Hannele kertoo Pasin kanssa käymistään keskusteluista:

*Eli hänen kanssaan on juteltu ja yritetty tehdä töitä näissä sekä käyttäytymis- että näissä toisiin suhtautumisasioissa vaikka kuinka paljon sillä tavalla nätisti ja kahen kesken puhuttu. Ja hän lupaa, et kyllä minä lopetan ja kyllä mä ymmärrän ja vähän aikaa muistaa ja taas sitte unohtaa. (Erityisopettaja Hannele)*

Ainoastaan yhdessä keskustelussa on päästy varsinaisen neuvottelun tasolle, eli sekä opettaja että oppilas ovat esittäneet omat ratkaisuehdotuksensa, ja myös oppilaan mielipide on otettu huomioon toimenpiteistä päätettäessä. Tavoitteena on tällöin ollut kumpaakin osapuolta tyydyttävän ratkaisun löytäminen oppilaaseen liittyvässä ongelmassa eikä pelkästään oppilaan suostuttelu hyväksymään opettajien tarjoama valmis näkemys. Sadulla on hyvät keskusteluvälit opinto-ohjaaja Sirpan kanssa, ja he ovat neuvotelleet Sadun ongelmista ruotsin opiskelussa. Opinto-ohjaaja on kuunnellut tytön näkemykset asiasta ja pitänyt niitä järkevinä. Hän puhuu Sadun puolesta myös oppilas-huoltoryhmässä.

*(...) hän vaan totesi siinä, että mulle on sattunu nyt kaksi semmosta ihmistä nenäkkäin, jotka ei oikeen voi sietää toisiaan. Ja sitte siinä puhuttiin vähän, miten meidän tulee tulla toimeen kaikkien kanssa eikä aina niin kauheesti tunteella ajatella näitä asioita ja hän myönsi kyllä sen. Ja hän esitti ratkasuks, että oisko mahdollista esimerkiks päästä toiseen ruotsin ryhmään. (...) Et en mä usko, että hän nyt ihan tuota heittää hunningolle tätä ruotsia, että hän haluaa kyllä tehdä sen eteen hommia. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*

Kahdenkeskisessä keskustelussa opettaja voi myös antaa oppilaalle käytännön neuvoja ja ohjeita, joiden toivoo auttavan tätä pääsemään ongelmien yli. Erityisopettaja Hannele on katsonut tarpeelliseksi keskustella Nikon kanssa huolestuttuaan tämän jurosta ja sulkeutuneesta käytöksestä ja sekoamispuheista.

*(...) niin mää neuvoin nuorten mielenterveystoimiston ja sitte tämän, tämän tämän, nuorten palvelukeskuksen. Ja sanoin, että jos sää jatkossa esimerkiks ens syksynä tunnet tarvitsevas apuja, ja etkä muista mitä ne paikat oli, niin soita mulle tai tuu kysymään, siitä huolimatta vaikka et oo mejän oppilas. Et ei hän niinku lyöny sitä leikiks eikä silleen vähätelly. (Erityisopettaja Hannele)*

Osallistujat ovat todenneet siitä, että oppilas käyttäytyy eri tavalla ja kertoi erilaisia asioita ollessaan kahden kesken opettajan kanssa kuin tovereiden kuullen. Rehtori toteaa, että sellainenkin oppilas, joka yksin ollessaan vaikuttaa yhteistyökykyiseltä ja *keskustelevalta*, on aivan toisenlainen, kun häntä puhuttelee käytävässä tovereiden läsnäollessa. Ryhmä on sitä mieltä, että kahdenkeskinen keskustelutuokio on paras tapa saada aito kontakti oppilaaseen. Arvellaan kuitenkin, että joskus oppilas mieluummin valehtelee opettajalle kuin kertoo arimpia asioitaan, vaikka toisaalta kaipaisikin puhekumppania. Erityisopettaja Hannelen mielestä rivien välistä lukemisen taito on opettajalle tarpeellinen: *...ainahan ne joutuu niinku tietyllä tavalla, seulomaan niitä sanomisia ja hakemaan sieltä taustalta sen, mitä iteasiassa yritetään sanoa siinä, tai mitä haluttas sanoa.*

#### 4.3.2.1.2 Tuki- ja erityisopetusta järjestyy tarvitseville

Erityisopetus ja tukiopetus ovat ratkaisuvaihtoehdot silloin, kun oppilas on saanut huonoja arvosanoja joissakin oppiaineissa tai on itse toivonut apua vaikeuksiinsa. Osallistujat eivät tee puheessaan kovin tarkkaa eroa erityis- ja tukiopetuksen välille, ja sanoja vaikutetaan käytettävän osittain samassa merkityksessä. Erityisopettajat voivat antaa tukiopetusta siinä missä aineenopettajatkin, ja erityisopetus on paljolti tukiopetuksen antamista niissä oppiaineissa, joissa oppilas on saanut menestynyt heikosti. Erityisopetus on kuitenkin tarkoitettu vaikeimmille tapauksille, yleensä moniongelmaisille oppilaille, jotka eivät pelkästään suoriudu heikosti yhdessä tai parissa oppi-aineessa vaan joilla on lisäksi käyttäytymisongelmia, poissaoloja tai hankaluuksia koulun ulkopuolella. Tukiopetusta puolestaan annetaan niille oppilaille, joiden vaikeudet rajoittuvat huonoihin koetuloksiin ja joita ei ole vaikea saada ylipäättään pysymään koulussa.

Oppilas ja opettaja eivät aina ole yhtä mieltä tukitoimien tarpeellisuudesta. Niklaksella, Simolla ja Tatulla on kaikilla vaikeuksia matematiikassa, ja heidän koulunkäyntinsä sujuu muutenkin takkuisesti, mutta ketään heistä ei miellytä ajatus erityis- tai tukiopetuksesta. Niklas ei sietäisi erityisopettajaa samassa luokassakaan, Tatu taas ei halua erityisopettajan luo, koska joutuisi luopumaan hauskanpidosta oppitunnilla luokkatovereidensa kanssa. Simolle pidettäisiin riittävänä aineenopettajan antamaa tukiopetustakin, mutta poika ei ole suostunut jäämään kouluun varsinaisten oppituntien jälkeen. Rehtori on kuitenkin sitä mieltä, että kun oppilaalla alkaa olla todistuksissa useitakin nelosia, kuten näillä pojilla, tällä ei ole enää varaa päättää itse tuen tarpeestaan.

*Et ei sillon passaa enää valita, että meneekö erityisopetukseen vai onko tunnilla. Siel on sillon apu välttämätön. Ne on niin ajattelemattomia tuossa vaiheessa. (Rehtori Anja)*

Toisinaan opettaja ei ole edes tiennyt, että oppilas on ollut ahdistunut heikosta suoriutumisestaan ja että tämä tuntee tarvitsevansa lisätukea. Parissa tapauksessa oppilas on kertonut kouluvaikeuksistaan sosiaalityöntekijä Karitalle, joka välittää tiedon edelleen oppilashuoltoryhmälle. Tukiopetuksen tarve voi tulla ilmi myös, kun opettaja ottaa oppilaan puhutteluun jostakin muusta syystä. Esimerkiksi kun rehtori kyseli seit-



semäsluokkalaiselta Mikolta pienestä välikohtauksesta, jossa tämän pulpetin alta löytyi ruokalasta peräisin oleva haarukka, kävikin ilmi, että pojalla oli suurempiakin huolia.

*(...) et sit ruvettiin puhumaan vähän muutenkin siitä englannin opiskelusta. Ja ilmeni, että viitosella on tullu ala-asteelta eikä englannissa oo tietookaan asioista. Eli nyt ilmeisesti tuntee pudonneensa kärryiltä ja on, oli jo tosi onneton siinä. Ja nyt sovittiin sitte, että saa tukiopetusta, et sieltä katotaan semmosia aikoja, että Mikko pääsee vähän niinku alkamaan tätä kädestäpitäen opiskelua, jos se sitten auttas asiaan. Paha olo oli kuitenkin kaverilla. (Rehtori Anja)*

Ryhmän jäsenten käsityksen mukaan koululla on tyydyttävät mahdollisuudet järjestää erityis- ja tukiopetusta ainakin niille oppilaille, jotka kipeimmin tarvitsevat tukea. Tuntikehysjärjestelmä on tosin pakottanut vähentämään tukiopetustunteja, eikä niitä voida jaella yhtä kevyin perustein kuin aikaisemmin. Asiasta on tiedotettu kodeille vanhempainillassa, mutta jotkut vanhemmat ovat saaneet koulun resurssien vähenemisestä turhankin synkän käsityksen. Juhan äiti jäi siihen luuloon, että tukiopetusta ei voisi enää lainkaan pyytää, ja hän on valitellut tilannetta sosiaalitoimen edustajalle, joka on ollut yhteydessä perheeseen. Tämä kertoo äidin huolesta edelleen oppilashuoltoryhmälle, ja erityisopettaja kiirehtii oikaisemaan väärinkäsitystä.

*(...) ihan tarkalleen en tiijä tällä hetkellä paljonko tunteja on käyttämättä, mutta niitä on kuitenkin, että ei se ihan niin surkee oo se tilanne, mitä se sillon, noin yleensä annettiin kuva. Koska tuota annettiin ilmeisesti se kuva sen takia, että jäis niinku semmonen mielikuva, että ensin jokainen yrittäs omilla resursseillaan (...) jotta sitte ne todella vaikeuksissa olevat oppilaat pystyttäs hoitaan sillä tukiopetuksella. (Erityisopettaja Hannele)*

Jos oppilas onkin itse toivonut tukiopetusta useissa aineissa, opettajat ovat haluttomia pidentämään oppilaan kouluviikkoa kovin monilla ylimääräisillä tunneilla. Ville saa englannin tukiopetusta kaksi tuntia viikossa, muiden oppituntien jälkeen, ja nyt hän on pyytänyt tukiopetusta myös kahdesta muusta aineesta. Villelle kertyisi viisi ylimääräistä viikkotuntia, mutta osallistujien mielestä tällainen määrä kuormittaisi oppilasta liikaa. Villen avun tarve on kuitenkin todellinen ja samanaikaisopetuksen

järjestäminen todetaanärkevimmäksi ratkaisuksi. Resurssien arvioidaan riittävän tähän miten kuten, ainakin jos erityisopettajan lisäksi pyydetään avuksi vapaatunneilla olevia aineenopettajia.

*(...) siis minusta tuntuu hirveeltä urakalta, jos koulupäivien päälle vielä englannista kaks tuntia viikossa ja sitte ruotsi ja matikka vielä päälle, vaikka se olis vaan yks tunti, et viis tuntia viikossa tukiopetusta, niin tulee liian raskaaks. Et jos suinkin mahdollista niin minusta se pitäis järjestää samanaikaisopetuksena, eli ottaa sillon tunnilla, ku ne aineet on, ja yrittää sillä tavalla viedä eteenpäin. (Erityisopettaja Hannele)*

Samanaikaisopetusta antava erityisopettaja on mukana oppitunnilla usein lähinnä työrauhan ylläpitäjänä. Luokassa saattaa olla yksikin oppilas, joka vaatii aineenopettajan mielestä niin kohtuuttoman paljon huomiota, että tämä päättää pyytää erityisopettajaa luokkaansa. Esimerkiksi englannin opettaja on toivonut erityisopettaja Hannele luokkaansa uuvuttuaan Tommiin, joka huutaa tunneilla suoraa huutoa eikä anna toisille suunvuoroa. Erityisopettaja neuvoo kyllä toisiakin apua kaipaavia oppilaita - sikäli kun Tommin vahtimiselta ehtii.

*Niin määhän nyt pari kolme kertaa jo ollu siellä mukana ja tota melkeen suurin piirtein istunu siinä Tommin edessä sitte, että ohjannu sitä, että sää ku rupeet töihin niin sitte sen jälkeen, ku mä saan sen tekemään töitä niin sit määhän voin lähteä toisia auttamaan siellä. (Erityisopettaja Hannele)*

Yksittäinen häiritsevä oppilas ei ole ainoa syy, joka saa aineenopettajan toivomaan erityisopettajaa samanaikaisopetukseen. Oppilasryhmä kokonaisuutena voi olla niin rauhaton, että joissakin aineissa yksi opettaja ei ehdi yhtä aikaa sekä valvoa yleistä järjestystä että antaa yksilöllistä ohjausta. Erityisopettaja Hannele kertoo, että kotitalousopettaja on pyytänyt erityisopettaja Hannua avukseen edes osalle seitsemännön luokan tunneista, *ku tuntuu, että sitä ei yks opettaja kerkee joka asiaan auttamaan siinä.*

Vaikka erityisopetuksen resursseja ei pidetä oppilashuoltoryhmässä erityisen suurena ongelmana, opettajat myöntävät, että kaikille oppilaille ei pystytä suomaan niin paljon huomiota kuin nämä tarvitsisivat. Sosiaalitoimen edustaja epäilee, että heikoim-

paan asemaan jäävät ne oppilaat, jotka eivät oireile näkyvästi, kun taas häiriköt huomataan heti. Erityisopettaja Hannele myöntää, että tämä pitää paikkansa.

*Se on totta ja se on valitettava asia. (...) Esimerkiksi tää meidän erityisopetus niin aika paljon tukee niitä just jotka, tai pääasiassa melkeen niitä, joilla on näitä tällösiä ulospäin näkyviä ongelmia. Et sitte on tällösiä hiljaisia kilttejä tyttöjä ja poikia, jotka tuota käpertyy itteesä ja eivät saa tulosta ja jäävät valitettavasti - aika pitkälle ilman apua. (Erityisopettaja Hannele)*

#### 4.3.2.1.3 Joskus joudutaan vaihtamaan ryhmää

Oppilaan siirtäminen toiseen ryhmään turvaututaan, kun oppilaan olo yhdessä ryhmässä käy mahdottomaksi eikä tilannetta saada muuten ratkaistuksi. Esimerkiksi Mari on vaihtanut kotitalousryhmää kiusaamisen vuoksi, ja uudessa ryhmässä hän onkin viihtynyt paremmin. Yhdessä kokouksessa taas mainitaan koulun entinen tyttöoppilas, joka muistetaan erityisen vastahankaisena ja kapinoivana ja joka vaihtoi kielten ryhmää, *ku ei pystynyt yhdessä ryhmässä selviämään.*

Satun tapauksessa ryhmän vaihtoon päädytään, kun tämä on ollut pitkän aikaa toistuvasti poissa kielen tunneilta ja kertonut syyksi ristiriidat aineenopettajan kanssa. Mahdollisuutta siirtää Satu toiseen ryhmään pohditaan ja pyöritellään pitkään parissakin oppilashuoltoryhmän kokouksessa. Kun päätös lopulta tehdään, perusteluna on se, että ryhmän vaihtaminen on kaikkien kannalta huomattavasti yksinkertaisempaa kuin opettajan ja oppilaan tulehtuneiden välien sovittelu.

*- (...) että hänellä nyt sillä tavalla on niinku henkilösuhteet vinksin vonksin, että olis varmaan opettajalle helpompaa ja hänelle helpompaa. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*

*- Niin se vois olla, sitä määki oon ajatellu, että siinä vois olla, että jos ne ei oo vaan semmosia ylisuuria ryhmiä niin sitä vois neuvotella ainakin, et sillä tavalla pääsis niinku tästä ongelmasta nyt ainakin rauhottumaan se tilanne. (Erityisopettaja Hannele)*

Erityisopettaja Hannele arvelee, että uuteen ryhmään pääseminen voi hyvinkin helpottaa Satun tilannetta, *jos se osottautuu vielä semmoseks ryhmäks, et hän siinä sitte ryhtyy töihin*. Ryhmän vaihto ei lopulta kuitenkaan osoittaudu riittäväksi ratkaisuksi Satun poissaolopulmaan - akuutti ristiriita aineenopettajan kanssa tosin poistuu, mutta muuten hänen koulunkäyntinsä jatkuu yhtä epäsäännöllisenä kuin aiemminkin.

#### 4.3.2.1.4 Luokan kertaaminen vai erityisluokkasiirto?

Luokkasiirto on osallistujien mielestä paras toteuttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eikä lykätä sitä turhaan. Jos vasta yläasteen kuluessa on todettu, että oppilaalla ei ehkä ole edellytyksiä selvitä peruskoulusta yleisopetuksessa, paljon ei enää ole tehtävissä. Tällainen ongelma tulee oppilashuoltoryhmän eteen Tatun kohdalla, joka on saanut huonoja numeroita ja on erityisopettaja Hannelen mielestä *täysin motivoitumaton koulunkäyntiin*. Nyt Tatu on käynyt perheneuvolassa tutkimuksissa, ja opettajat toivovat saavansa viimeinkin selvyttä siihen, missä vika oikeastaan on. Mutta ovat tutkimusten tulokset millaisia hyvänsä, ainakin mukautettuun opetukseen siirtymisen uskotaan olevan Tatun osalta jo liian myöhäistä.

*- Et tossa varmaan nyt sitte katotaan, jos hän ois sitte vaikka Alamäen (erityiskoulu) oppilaan tasoa. Koska se on noin kauttaaltaan heikohkoa. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*

*- Niin että se on varmaan sitte taas semmonen, et jos sillä todetaan sitte, että on tota mukautetun opetuksen tarpeessa niin viimeseks vuodeks sinne siirtää niin se ei taho oikeen onnistua sitte. Sillä ei oo sitte enää niinku vastaavaa tarkotusta. (Erityisopettaja Hannele)*

Heikoille oppilaille erityisluokkasiirron arvioidaan olevan usein parempi ratkaisu kuin luokan kertaaminen, jonka uskotaan monessa tapauksessa vain viivyttävän joka tapauksessa edessä olevaa siirtoa. Luokan kertaaminen puolestaan saattaa olla oikea ratkaisu oppilaalle, jonka vaikeudet johtuvat jostakin muusta kuin hänen kyvyistään. Tätä vaihtoehtoa on ehdotettu esimerkiksi Marille, jonka heikon suoriutumisen uskotaan johtuvan pääasiassa sekavasta elämäntilanteesta ja runsaista poissaoloista, eikä ongelmia siis pidetä luonteeltaan pysyvinä. Mari on kuitenkin ilmoittanut että hän ei ole halukas käymään samaa luokkaa uudelleen, eikä häntä aiota pakottaa siihen.

#### 4.3.2.2 Oppilastovereihin vaikuttaminen

Kahdeksaluokkalaisen Villen tullessa kouluun hänet sijoitettiin varta vasten hyvätasoisena pidetylle luokalle, jolla hänen uskottiin saavan tukea luokkatovereiltaan ja jolla ei olisi huonoja esikuvia. Hyvän asian on kuitenkin todettu kääntyneen pääläelleen, sillä Ville ei ole vaikuttanut sopeutuvan ryhmään vaan on joutunut luokan silmätikuksi ja kiusatuksi. Jostakin syystä luokkatoverit eivät ole antaneet Villelle tukeaan, vaan paheksuvat avoimesti tämän runsaita poissaoloja ja myöhästymisiä ja tekevät tämän olon todella tukalaksi.

*Niin, no siinä oli kyllä vähän tarkotuski, että saatas tuki-ihmisiä, että sitähan ei koskaan tiedä miten se onnistuu sitte loppujen lopuksi. Mutta kuitenkin, että ei ainakaan niinku Villeäkää kukaan sieltä oo vetämässä minnekään huonoille teille, että se on varma homma, mutta onko liian räikee ero sitten, se on just se vaara, mikä siinä saattaa tulla.*  
(Erityisopettaja Hannele)

Luokanvalvoja on yrittänyt auttaa Villeä puhuttelemalla muuta luokkaa ja taivuttelemalla oppilaita suhtautumaan tähän suvaitsevammin ja nälvimisen sijasta kannustamaan tätä. Puhuttelu ei kuitenkaan ole tuonut minkäänlaista helpotusta tilanteeseen vaan tulokset ovat olleet täsmälleen päinvastaiset kuin opettaja toivoi: luokkatoverit ovat intoutuneet tarkkailemaan Villen koulussa oloa ja huomauttelemaan poissaoloista entistä ahkerammin.

*(...) luokanvalvoja sano, että kun Ville oli ollu poissa niin hän puhu luokan kanssa sillo, että kun Ville tulee kouluun takasi niin tota, et teijän tehtävänne ei oo millään tavalla arvostella sitä poissaoloa vaan niinku koittaa silleen myönteisesti, että mukava kun tulit, ja yrittää niinku saaha häntä kiinni taas niihin asioihin. Mut sano, että hän huomasi heti kun tästä oli puhuttu niin sen jälkeen kun Ville tuli kouluun niin se niiku ryöpsähti silleen päinvastoin just se.* (Erityisopettaja Hannele)

Paremmin kuin Villeä luokkatoverit ovat tukeneet Maria, joka myös tuli kouluun kesken yläasteen. Opinto-ohjaaja Sirpa ja tukioppilaat valmistelivat Marin luokkaa

etukäteen uuden oppilaan tuloon, kun taas Ville tuli luokkaan *vähän yllättäen*. Täysin ilman vaikeuksia ei Marikaan selvinnyt, vaan hän oli aluksi hyvin arka ja häntäkin kiusattiin, mutta kaiken kaikkiaan luokkatoverit, etenkin tytöt, ovat luokanvalvoja Maijan mielestä suhtautuneet Mariin *hurjan hyvin*, myönteisesti ja huolehtivasti.

Miksi luokkatovereiden saaminen vaikeita asioita kokeneen tulokkaan puolelle on onnistunut Marin tapauksessa, mutta ei Villen? Luokanvalvoja Maija arvelee, että oppilaan sukupuolella voisi olla merkitystä: *siinä on tyttöön ja poikaan suhtautumisessa eroo...* Oppilashuoltoryhmä päätyy kuitenkin pohdiskelussaan siihen, että vastaus on todennäköisesti ajoissa aloitetussa valmistelussa, jolla on voitu muuttaa luokkatovereiden asenteita suopeiksi uutta oppilasta kohtaan.

*Ja varmasti tuommonen valmistelutyö niin se on ihan paikallaan, jos jatkoa ajattelee ja joku sijotetaan, olipa se sitten ihan mistäpäin tahansa tuleva oppilas, josta tiedetään, että saattas olla ongelmia. Et oppilaiden kanssa pystyy keskustelemaan etukäteen, että on tulossa uus ihminen ja toivotaan, että hänelle sitten tukea löytys. (Erityisopettaja Hannele)*

Tukioppilastoiminnasta on saatu koulussa myönteisiä kokemuksia erityisesti oppilaiden välisten erimielisyyksien ja kiusaamistapausten selvittämisessä. Joissakin tilanteissa tukioppilailla uskotaan olevan paremmat mahdollisuudet vaikuttaa toisiin oppilaisiin kuin opettajilla. Tukioppilaat ovat kuin sanansaattajia, jotka välittävät opettajien viestit tovereilleen näiden omalla kielellä. He saavat toimia myös diplomaatteina ristiriitatilanteissa, ja heidän uskotaan olevan helpompi kuin opettajien päästä keskustelu- ja neuvotteluväleihin toisten oppilaiden kanssa.

*Hyvin paljon just tukioppilaat mun mielestäni on onnistuneet täntyyppisissä tilanteissa, missä on välitetty joko luokkien välisiä kiistoja tai yksilöiden välisiä, oppilaiden välisiä. Et ne mieluummin kuuntelee sitä niinku samanikäsiltä, sitä välitystä. (Rehtori Anja)*

Aivan joka tilanteessa ei tukioppilaidenkaan apua pidetä varmana ratkaisuna: psykologi Meeri varoittaa, että tukioppilastyttöjen sekaantuminen Villen tapaukseen todennäköisesti vain pahentaisi ennestäänkin vaikeaa tilannetta. Tukioppilastoiminta on

osoittanut tehokkuutensa tyttöjen keskinäisissä välienselvittelyissä, mutta poikia tukio-oppilaissa on vain pari, ja näitä kaivattaisiin useampia avuksi poikia koskevissa asioissa.

#### 4.3.2.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Luvattomat poissaolot ovat tavallinen syy, kun koulusta otetaan yhteyttä oppilaan vanhempiin. Luokanvalvoja saattaa soittaa vanhemmille yksinkertaisesti ilmoittaakseen poissaoloista ja tarkistaakseen, tietääkö kotiväki lainkaan ongelmasta. Vaikka vanhemmilta ei vielä varsinaisesti odotettaisikaan asiaan puuttumista, näillä on osallistujien mielestä oikeus tietää poissaoloista. Usein poissaoloihin liittyy ongelmia koulun ulkopuolella, kuten kaupoissa kiertelyä ja näpistelyä tai kaupungilla pyörimistä yömyöhään, ja tällöin yhteistyötä kodin kanssa pidetään välttämättömänä.

Pienet häiriökäyttäytymistapaukset ratkotaan koulussa ilman vanhempien apua, mutta kun oppilaan ongelmat alkavat vaikuttaa jatkuvilta ja vakavilta, ratkaisun avaimia etsittiin tämän kodista. Oppilashuoltoryhmä yrittää saada tietoonsa, oliko perheellä jonkinlaisia vaikeuksia, ihmissuhteisiin liittyviä tai taloudellisia, jotka voisivat ainakin osittain selittää oppilaan käyttäytymisen. Ryhmää kiinnostaa, ovatko vanhemmatkin kokeneet vaikeuksia oppilaan kasvattamisessa vai onko tämän käyttäytyminen ongelma pelkästään koulussa, ja kotiväeltä toivotaan muutenkin taustatietoja oppilaasta.

Perheen toivotaan voivan olla mahdollisuuksiensa mukaan avuksi myös silloin, kun oppilaalla on ilmennyt oppimisvaikeuksia. Vanhempien ei haluta uhraavan kaikkea aikaansa oppilaan koulunkäynnille eikä näkevän kohtuuttomasti vaivaa, mutta jonkin verran kannustusta ja tukea heiltä odotetaan. Esimerkiksi Niklakselle aineenopettaja Maija on antanut matematiikan harjoituskirjan kotiin, jotta siellä voitaisiin harjoitella laskuja, ja myös ruotsin opiskelussa kotiväen uskotaan pystyvän auttamaan halutessaan.

*Että tota kyllä siellä niinku pitäs olla sitte tota tukee antaa myöski tähän ruotsin opiskeluun. Ja kyllä nyt mun mielestä pitäs, no en mä nyt osaa varmasti sanoo, polynomit on semmosii, et ei ehkä välttämättä oo itse vanhemmat koulussa niitä käsitelleet et sitä en tiä, mutta mun mielestä Niklaksella on ilmeisesti isoveli, et mä en tiedä sitte hänen osuuttaan et miten, voiks se sit auttaa tai jotain tämmöstä... (Aineenopettaja Maija)*

Koululta otetaan yhteyttä kotiin tavallisesti puhelimitse, ja tarvittaessa vanhempia pyydetään koululle keskustelemaan asioista perusteellisemmin. Keskusteluissa voi vanhempien ja luokanvalvojan lisäksi olla mukana rehtori, erityisopettaja ja mahdollisesti myös sosiaalitoimen edustaja. Erityisopettaja Hannelen mielestä lapsen ongelmista kertominen vaatii hienotunteisuutta ja kasvokkain keskusteleminen on sekä opettajalle että vanhemmalle miellyttävämpää kuin persoonaton puhelinkeskustelu. Hänen mukaansa ainakin Pasiin äiti oli asiasta samaa mieltä.

*Ja mä en puhelimessa puhunu äidille, mä sanoin että on ollu tuota niinku tämmöstä tunnilla tapahtuvaa häiriökäyttäytymistä ja sitten muutakin koulussa tapahtunu, että tota - ei sen enempää puhuttu niistä. Et pyysin et jos voitas neuvotella ja kertoa sitte niinkun - lähekkäin ja kasvokkain ne tilanteet, mitä on ollu, niin äiti sano, että ihan parempi on näin, että ei tota sitten niinku tavallaan mieltään vaivaa, ala kyselemään ja tiivaamaan pojalta ja sitte sitä kotitilannetta niinku kiristäs sielä. (Erityisopettaja Hannele)*

Toisten vanhempien kanssa yhteistyö toimii hyvin, toisten kanssa taas ei. Erityisopettaja Hannele muistelee esimerkiksi, miten kiusallista oli, kun oppilaan isä ilmestyi kouluun kesken oppitunnin ja vaati kiihaasti, että hänen tyttärensä kiusamiseen puututtaisiin välittömästi. Tilanteen hoitaminen vaati neuvottelutaitoja ja diplomaattisuutta. Huolestunut ja kiihtynyt vanhempi ei ole helpoin mahdollinen neuvottelukumppani, mutta toisaalta hän osoittaa kuitenkin olevansa aidosti kiinnostunut siitä, mitä koulussa tapahtuu. Hankalimpia ovatkin välinpitämättömät vanhemmat, jotka eivät vaikuta lainkaan kiinnostuneilta ryhtymään yhteistyöhön koulun kanssa. Vanhempien osallistuminen voi olla myös *näennäistä*: vanhempi on ehkä vaikuttanut puhelimessa myönteiseltä ja halukkaalta osallistumaan ongelmatilanteen ratkaisemiseen, mutta minäkäänlaisia konkreettisia toimia ei kotona ole näyttänyt tapahtuvan.

Suurimmat ongelmat kodin ja koulun yhteistyössä ovat puutteellinen tiedon kulku sekä ristiriidat opettajien ja vanhempien käsitysten ja odotusten välillä. Opettajat eivät aina ole perillä kodin tilanteesta eivätkä vanhemmat koulun asioista. Yläasteen oppilaat eivät juuri kerro spontaanisti asioistaan, ja heitä on vaikea ellei mahdoton saada toimittamaan viestejä kodin ja koulun välillä, joten kasvattajien oli oltava yhteydessä ilman välittäjiä, jos haluavat tietoa toisistaan.



Opettajat myöntävät, että vanhemmat eivät saa aina tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja miten oppilaan opiskelu sujuu. Rehtori toteaa esimerkiksi, että Pertun käyttäytymisongelmista ei ole taidettu missään vaiheessa tulla kertoneeksi tämän isälle; ainakaan kukaan ei ole ottanut asiaa puheeksi vanhempainillassa. Väärinkäsityksiäkin on sattunut, ja vanhemmat ovat tulkinneet opettajan sanoman toisin kuin tämä oli tarkoittanut. Näitä sekaannuksia on jouduttu oikomaan jälkepäin.

Koulukaan ei aina saa kodin puolelta oppilaan koulunkäynnin kannalta tärkeitä tietoja, tai tiedot saadaan vasta pitkän ajan kuluttua, ehkä liian myöhään. Informaatiokatkos kodin ja koulun välillä saattaa olla lähes täydellinen. Joskus tieto vaikeasta kriisitilanteesta kotona on saatu vasta paljon jälkepäin oppilaan itsensä tai sosiaalityöntekijän kautta. Koululla ei myöskään aina ole kunnollisia tietoja oppilaan aikaisemmasta koulunkäynnistä eikä siitä, onko tätä joskus testattu vaikkapa kasvatusneuvolassa. Rehtorin mielestä esimerkiksi Tommin keskittymisvaikeudet ovat niin huomattavia, että olisi kummallista, jos pojasta ei olisi saatavissa mitään selvyyttä antavia taustatietoja.

*Et musta siinä on jotain sellasta, et onko sitä oikeen tutkittu senkin kaverin hommia. Vaikka luokalle jääntiä. Siinäki pitäis olla tietysti jo semmonen hälyttävä homma, että jotain on. Täytys varmaan äidin kanssa, tai onko molemmat vanhemmat jossain vaiheessa keskustelleet... (Rehtori Anja)*

Silloin tällöin opettajien ja vanhempien käsitykset ovat niin erilaiset, että joudutaan hankaliinkin ristiriitatilanteisiin. Vanhempien toiveet ja odotukset saattavat poiketa hyvin paljon opettajien käsityksistä. Esimerkiksi Tatun äidin kanssa on keskusteltu pitkään ja hartaasti Tatun vapauttamisesta toisen vieraan kielen opiskelusta, mikä voisi opettajien mielestä olla paras ratkaisu mutta mitä äiti ei pidä lainkaan hyvänä ajatuksena.

- Tän Tatun kanssahan on syksystä asti puhuttu tätä ruotsista vapauttamista. (Opinto-ohjaaja Terttu)
- Joo mutta ei edelleenkään, ei edelleenkään sitä... (Erityisopettaja Hannele)
- Vanhemmat - tai äiti (Opinto-ohjaaja Terttu)
- ...Äitikään ei oikeen siihen ollu, kun äiti on sitä mieltä, että poika on vaan laiska. (Erityisopettaja Hannele)

Aina ei yhteisymmärrystä ja keskinäistä luottamusta opettajien yrityksistä huolimatta synny. Yhden entisen oppilaan, Tonin, äidin muistetaan suhtautuneen koulun toimiin erittäin epäluuloisesti, eivätkä opettajat saaneet häntä vakuuttuneeksi siitä, että koulu teki parhaansa hänen poikansa hyväksi. Lopulta Toni vaihtoi koulua epämääräisin perusteluin. Tilanne oli ryhmän mielestä kaikille, etenkin oppilaalle itselleen, hyvin kiusallinen.

*Sit aika jännä oli niinku ne kommentit, kun kokeisiin pyysi nimee - niin siellä oli jotain, jotain tästä, että miksei opeteta ja tukiopetusta anneta. Ja hyvin hyökkäävä... Kyllä mää sitte muistaakseni soittelinki tai juttelin sitte lapsen kanssa ja hän oli taas sitte niinku kauheen noloissaan tuodessaan semmosta paperia. (Aineenopettaja Outi)*

Yhteistyö toimii hyvin, kun vanhemmat vaikuttavat suhtautuvan myönteisesti koulun yhteydenottoihin, kertovat avoimesti oppilaan ja perheen tilanteesta ja ottavat tarvittaessa itsekin yhteyttä kouluun. Opettaja voi olla vanhemmille tärkeä tukija ja neuvonantaja kasvatusasioissa. Kun Pasin äiti on valitellut pojan mahdotonta käytöstä erityisopettajalle, tämä on suosittanut perheelle käyntiä nuorten mielenterveystoimistossa ja soittanutkin sinne äidin puolesta. Yhteydenoton jälkeen perheelle on järjestynyt nopeasti apua. Myös toisen ongelmaoppilaan Villen isä pitää aktiivisesti yhteyttä kouluun ja kertoo luokanvalvojalle perheen kuulumisia.

#### 4.3.2.4 Yhteydet muihin asiantuntijoihin

Koulu ei voi eristäytyä ja tyytyä ratkomaan pelkästään koulussa esiin tulevia ongelmia koulun keinoin, vaan moniongelmaisten oppilaiden asioissa joudutaan jatkuvasti tekemisiin eri viranomaisten kanssa. Sosiaaliviranomaisten kanssa selvitetään nimenomaan koulun ulkopuolella ilmenneitä ongelmia. Perheneuvolan tai mielenterveystoimiston puoleen käännytään, kun oppilaalla vaikuttaa olevan tunne-elämän tai mielenterveyden pulmia tai vaikeita käyttäytymisongelmia. Perheneuvolaan ohjataan tutkimuksiin myös sellaisia oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai esimerkiksi huomattavia keskittymisen ja tarkkaavuuden ongelmia. Muita yhteistyökumppaneita kouluongelmien ratkomi-

nessa ovat nuoriso-ohjaajat, nuorten työpajat ja erityiskoulut. Oppilaiden asumisjärjestelyihin liittyvissä asioissa ollaan tekemisissä nuorisokotien ja Pelastakaa Lapset ry:n kanssa.

Vanhemmat ovat usein tavalla tai toisella osallisina koulun ja viranomaisten yhteistyössä, ja toisaalta koulu saa toimia välittäjänä vanhempien ja viranomaisten välillä. Opettaja saattaa esimerkiksi suositella vanhemmalle yhteydenottoa perheneuvolaan tai nuorten mielenterveystoimistoon tai varata oppilaalle ajan vanhempien puolesta. Myös yhteispalaverit, joissa ovat mukana koulun ja sosiaalitoimen edustajat, vanhemmat sekä mahdollisesti oppilas itse, järjestetään koululla ja koulun aloitteesta. Oppilashuoltoryhmä on itsekin tärkeä yhteistyön muoto, jossa tuodaan yhteen koulun, terveydenhuollon, sosiaalitoimen ja perheneuvolan asiantuntemus.

Eri yhteistyötahoista koulu on ollut eniten tekemisissä sosiaalitoimen kanssa. Sosiaalityöntekijä on ottanut yhteyttä kouluun tarvittaessa tietoja esimerkiksi rikoksen sovittelun yhteydessä tai oppilaan asumisjärjestelyjä käsiteltäessä. Yhteistyö sosiaaliviranomaisten kanssa on alkanut myös niin, että vanhemmat ovat ottaneet itse yhteyttä sosiaalityöntekijään vaikean perhetilanteen ja kasvatusongelmien vuoksi, ja koulu on tullut sitten mukaan yhteistyöhön. Koulu on alkanut pitää suoraan yhteyttä sosiaaliviranomaisiin vasta, kun oppilas ja tämän perhe ovat jo olleet jonkinlaisissa tekemisissä näiden kanssa. Koululta halutaan saada tietoja oppilaasta ja tämän opiskelun sujumisesta, ja koulu puolestaan odottaa saavansa apua omien ongelmatilanteidensa hoitamisessa. Luokanvalvoja kertoo, miten vanhempien ja sosiaalitoimen kanssa on yritetty löytää ratkaisua Villen epäsäännölliseen koulunkäyntiin ja kaupungilla vaelteluun.

*Että mulle sillo ensimmäisen kerran oikeestaan tuli semmonen mielikuva, että Villellä on todella kotonaki paljon ongelmia. Ja sit me sovittiin siitä yhteisestä kokoontumisesta koulussa ja puhutaan miten tää koulu menee ja miten saahaan se poika pysymään koulussa. Ja sinne tuli tää Rynnäsen Kaisa, sosiaalinhoitaja, Yläkylän alueen. (Erityisopettaja Hannele)*

Joskus, kun oppilaalla on monenlaisia vaikeuksia koulussa ja koulun ulkopuolella, pidetään tarpeellisena yhteispalaveria, jotta kaikkien oppilaan kanssa työskentelevien toimintaan löydettäisiin yhteisen linja. Palaverin järjestämisestä saatetaan ehdottaa juuri oppilashuoltoryhmän kokouksessa, ja joku koulun edustajista ottaa huolekseen

osapuolten kutsumisen koolle. Vanhempia pyydetään mukaan, joskus myös oppilasta itseään. Palaverissa pyritään paitsi yhdistämään vanhempien, koulun ja muiden auttajien voimavarat myös osoittamaan oppilaalle, että kaikki kasvattajat noudattavat yhteisiä periaatteita ja sopimuksia.

- *Et varmasti just semmonen, että kaikki olis sitte loppujen lopuksi yhdessä paikalla ja tulis niinku ettei (Psykologi Meeri)*
- *Että eri puolilla on tämmöstä ja tämmöstä ongelmaa (Erityisopettaja Hannele)*
- *Nii, joo, se asia valkenis ja tulis semmonen tunne, ettei nää nyt voi oikeestaan erikseen näitten kanssa toimia, että niillä on ihan sama näkemys tästä asiasta. (Psykologi Meeri)*
- *Et se huomaa, ettei se voi luistaa, et sillä tavalla (Sosiaalityöntekijä Karita)*
- *Et jokainen osapuoli tietää sen ja on niinku tavallaan kiinni asiassa. (Erityisopettaja Hannele)*

Mielenterveystoimistoon ja perheneuvolaan opettajat ohjaavat nuorta ja vanhempia yhdessä. Asiantuntijan puheille hakeutumista on ehdotettu vanhemmille ainakin siinä vaiheessa, kun näiden kanssa on päästy luottamuksellisiin keskusteluväleihin ja todettu yhdessä, että kodilla on vaikeuksia nuoren kasvatuksessa siinä missä koulullakin. Suoraan oppilaalle opettajat eivät ole ehdottaneet ammattiavun hakemista, mutta tälle voidaan kyllä kertoa, että esimerkiksi mielenterveystoimistosta ja nuorten palvelukeskuksesta saisi apua, jos sitä joskus tuntisi tarvitsevansa. Pasiin tapauksessa mielenterveystoimistoa pidetään ehkä parempana vaihtoehtona kuin perheneuvolaa, vaikka jälkimmäinen onkin Pasiin äidille entuudestaan tuttu paikka.

*Ku sitä mietittiin sitte sitä Pasiin ikää, että ku Pasi on jo sen verran isompi ja tota sillä perusteella niinku sitte ohjattiin kuitenkin sinne nuorten puolelle. Ja toisaalta mä aattelin sitä, et jos hän ei haluais niitä asioitaan äidin kanssa välttämättä kertoa (...) (Erityisopettaja Hannele)*

Joillekin oppilaille aletaan suunnitella tukihenkilön tai -perheen hankkimista. Tukihenkilöä pidetään sopivana ratkaisuna, kun oppilaan perhe on rikkinäinen, tilanne kotona on muuten levoton tai oppilas itse käy läpi kriisivaihetta, jossa hän joutuu tekemään tärkeitä valintoja ja kaipaa tuekseen ehjää ja vahvaa aikuista. Tukihenkilöä ei

kuitenkaan tarkoiteta vain oppilaan auttajaksi ja vanhempien korvikkeeksi tilanteessa, jossa nämä eivät näytä pystyvän kunnolla hoitamaan kasvatustehtäväänsä. Tukihenkilön ajatellaan päinvastoin voivan tukea myös vanhempia ja auttaa näitä jaksamaan.

*(...) toi tukihenkilö- tai tukiperheasia niin se varmasti tässä nyt olis se kaikista kiireisin ja tärkein ja tähdellis, mut et mitä sää Hannu sanoit, et joutuu tekeen valintoja ja miten niissä onnistuu niin siitä riippuu aika paljon ja varmasti niissä valinnoissa tarttis nyt sitte semmosta tukee. (...) ei isänekään aina pinna eikä voimat kestä, ois sitte joku tuki sieltäki päin. Et täällä on tuki ja sitte ois sielläkin toisaalla niin se vois mennä ihan hyvin. (Psykologi Meeri)*

Nikolle, jonka vanhemmilla on mielenterveysongelmia, toivotaan miespuolista tukihenkilöä, joka roolimallina olemisen lisäksi auttaisi myös käytännön asioissa, *mitenkä hoitaa asioitaan, että selviää, ja mitkä asiat pitää tehdä millonkin*. Tärkeimpänä pidetään kuitenkin sitä, että perheen ongelmat eivät pääsisi tukahduttamaan Nikon itsenäistymistä vaan tämä oppisi luottamaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa.

*- (...) ja pitäs mieltä, et mikä minusta tulee ja mikä minun tulevaisuuteni on ja olla niinku... (Psykologi Meeri)*  
*- Ei varmasti oo helppoa (Erityisopettaja Hannele)*  
*- Niin, et sillä tavalla aattelis, et tarttis jonkun ihan, ihan vanhan aikuisen siihen viereensä. Etenki sitä omaaki tulevaisuutta läpikäymään, et mitä mahdollisuuksia siinä on ja... Ja kyl mun mielestä ennen kaikka nyt varmasti se, että näkis, et mää, mulla on jotain omaaki elämää (...) (Psykologi Meeri)*

Joskus oppilaan koulunkäynti on niin epäsäännöllistä ja suoriutuminen niin heikkoa, että hänen pelätään syrjäytyvän kokonaan. Kymppiluokkalaisen Hessun mahdollisuudet suoriutua koulusta kunnialla ja saada jatko-opiskelupaikka murenevat päivä päivältä, ja hänelle toivoittaisiin löytyvän jokin vaihtoehto, jonka hän kokisi perinteistä peruskoulua mielekkäämpänä. Jos erityisluokalle tai erityiskouluun siirtyminen jätetään pois laskuista, ainoat osallistujien keksimät mahdollisuudet ovat kuitenkin nuorisohjaajan vetämä työpiste sekä nuorisoverstas, johon siihenkin on sosiaalityöntekijä Karitan mukaan ollut enemmän hakijoita kuin pystytään ottamaan sisään. Peruskoulusta putoavalle ei ole tilaa muualla.

- *Et mikä on sitte, minkälainen tilanne siellä nuorisoverstaalla on, että onko siellä edes sitä puolipäivätyötä mahdollisuus järjestää hänelle? (Erityisopettaja Hannele)*
- *Mulla on semmonen kuva, että nuorisoverstas on ihan tupaten täynnä. (Sosiaalityöntekijä Karita)*
- *(Nyökytellen) Ihan varmasti, tänä päivänä. (Opinto-ohjaaja Tarja)*
- *Mehän on jatkuvasti tuputettu sinne just tällösiä nuoria, jotka ei oo päässy mihinkään jatkokouluun, niin ne ei pysty ottamaan. (Sosiaalityöntekijä Karita)*

### 4.3.3 Tiivistelmä

Oppilashuoltoryhmä etsii ongelman aiheuttajaa usein yksittäisestä oppilaasta ja tämän ominaisuuksista. Ongelmaoppilaita on ryhmän käsityksien mukaan karkeasti ryhmitellen viidentyyppeiksi: (1) ”reppanoita”, jotka ovat lapsellisia ja omaksuvat herkästi huonoja vaikutteita, (2) ”vilkkaita”, jotka eivät tarkoita pahaa mutta eivät osaa hallita käyttäytymistään, (3) ”hyväksikäyttäjiä”, jotka osaavat taitavasti vältellä velvollisuuksiaan, (4) ”lahjattomia”, joiden koulumenestys on heikko mutta jotka eivät aiheuta juurikaan muuta häiriötä, sekä (5) ”tasapainottomia”, joilla arvellaan olevan tunne-elämän tai mielenterveyden ongelmia.

Tavallista on myös syiden etsiminen oppilaan perhetilanteesta, ja niitä löydetään esimerkiksi vanhempien luonteenpiirteistä ja asenteista tai muuten turvattomista kotioloista. Ryhmän keskusteluissa tulee esille lähinnä kolmenlaisia ”ongelmavanhempia”: ankaria ja autoritäärisiä, ylihuolehtivia ja takertuvia sekä kylmiä ja välinpitämättömiä. Muina oppilaan käyttäytymiseen heijastuvina haitallisina seikkoina pidetään yksinhuoltajuutta, työttömyyttä ja taloudellisia vaikeuksia, vanhempien vuorotyötä, vanhempien psyykkisiä ja muita sairauksia sekä perheväkivaltaa ja muita perhekriisejä.

Toveripiirin vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen pidetään suurena, ja erityisen alttiina mahdollisille huonoille vaikutteille pidetään ”reppanoita”, joilta puuttuu kypsää, itsenäistä harkintakykyä. Vaikutusvaltaisen oppilaan uskotaan puolestaan voivan levittää huonoja käyttäytymismalleja ja vahingoittaa jopa koko koulun mainetta. Myös esimerkiksi elokuvien ja synkkäsävyisen nuorisomusiikin epäillään voivan tartut-

taa oppilaiden mieleen vahingollisia ajattelutapoja. Siirtymistä turvalliselta ala-asteelta yläasteen ”myllyyn” ja sopeutumista sen tapoihin pidetään sinälläänkin murrosikäisille haastavana tehtävänä, joka voi aiheuttaa ongelmia.

Oppilashuoltoryhmän esittämät ongelmanratkaisukeinot kohdistuvat joko suoraan oppilaaseen, tämän toveripiiriin tai perheeseen, tai sitten ratkaisua etsitään olemalla yhteistyössä muiden asiantuntijoiden tai viranomaisten kanssa. Suoraan oppilaaseen kohdistuvista toimenpiteistä tavallisin on kahdenkeskinen keskustelu, joka voi olla ankara puhuttelu, pehmeämpi suostuttelu, neuvottelu tai neuvojen ja opatuksen tarjoamista oppilaalle. Heikosti menestyville oppilaille järjestetään joko tukiopetusta tai tarvittaessa osa-aikaista erityisopetusta, joka voi olla myös samanaikaisopetusta. Toisinaan joudutaan turvautumaan oppilaan siirtämiseen toiseen opetusryhmään, mistä toivotaan pikaista ja yksinkertaista ratkaisua esimerkiksi silloin, kun oppilaan välit aineenopettajan kanssa ovat tulehtuneet. Luokan kertaamista ryhmä ei pidä kovin hyvänä ratkaisuna todella heikoille oppilaille, vaan ajoissa toteutetun erityisluokkasiirron arvelaan hyödyttävän näitä eniten.

Luokkatovereita on yritetty taivutella tukemaan vaikeuksissa olevia oppilaita kiusaamisen ja arvostelemisen sijasta. Opettajan puhuttelulla ja vetoimuksilla on kuitenkin ollut vähän vaikutusta luokan asenteisiin, ja tukioppilastoimintaa pidetäänkin monessa tapauksessa tehokkaimpana keinona saada oppilaat kuuntelemaan ja muokata näiden mielipiteitä.

Koulu toivoo ongelmaoppilaiden vanhemmilta tietoja oppilaasta ja perheen tilanteesta sekä osallistumista koulunkäynnin tukemiseen. Tietoja vaihdetaan puhelimitse ja vanhempainilloissa, ja tarvittaessa vanhemmat pyydetään mukaan yhteiseen tapaamiseen. Aina tieto ei kulje kodin ja koulun välillä niin hyvin kuin toivottaisiin. Joidenkin vanhempien kanssa yhteydenpito toimii hyvin, mutta hankaluuksia on niiden vanhempien kanssa, jotka joko vaikuttavat välinpitämättömiltä tai joiden käsitykset tilanteesta ovat ristiriidassa koulun käsitysten kanssa. Kodin lisäksi tärkeitä yhteistyötahoja ovat sosiaaliviranomaiset, perheneuvola ja mielenterveystoimisto, joiden kanssa joudutaan ratkomaan moniongelmaisten oppilaiden pulmia.

#### 4.4 Ongelmanratkaisun onnistuminen

Seuraavassa luvussa tarkastelen oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisun tuloksellisuutta ja sitä, miten ryhmä itse kokee onnistuvansa työssään. Käsittelen aluksi ongelmanratkaisua ohjaavia tavoitteita ja sitä, millaista lopputulosta ryhmä pitäisi ihanteellisena. Toiseksi tarkastelen ryhmän toiminnassa ilmeneviä vaikeuksia - puutteellisia ja epävarmoja taustatietoja sekä riittämättömiä keinoja - ja lopuksi vielä joitakin onnistumisen tuottamia hyviä hetkiä, joita ryhmä saa toisinaan kokea.

##### 4.4.1 Tavoitteena vastuuntuntoinen ja itsenäinen oppilas

Oppilashuoltoryhmä pitää tärkeänä vastuuntunnon opettamista oppilaille. Yläasteen oppilaan odotetaan jo huolehtivan opiskelustaan paljon itsenäisemmin kuin ala-asteella, ja peruskoulun päättyessä jokaisen olisi pystyttävä tekemään tulevaan opiskelupaikkaan ja ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Tässä tärkeässä koulunkäynnin vaiheessa monet oppilaat elävät kuitenkin murrosiän pahinta kuohuntaa tai muuten rankkaa elämäntilannetta, ja opettajien huolena on yrittää estää muutamia oppilaita pilaamasta itseltään ehkä lopullisesti joitakin mahdollisuuksia. Joidenkin oppilaiden tulevaisuudesta opettajat kantavat paljon suurempaa huolta kuin nämä itse.

Ryhmä arvelee, että kaikkia oppilaita ei ole ala-asteella opetettu kantamaan vastuuta ja huolehtimaan velvollisuuksistaan. Siirtyessään ala-asteen turvallisen tiukoista rajoista yläasteelle he eivät osaakaan käyttää oikein uudenlaista vapautta vaan kokeilevat, miten pitkälle on mahdollista mennä, ennen kuin rajat taas tulevat vastaan. Yläasteen aikanakaan vastuuntunnetta ja sisäistä motivaatiota opiskeluun ei välttämättä saada luotua, ja esimerkiksi Hessun kohdalla opettajat ovat lähes toivottomia, kun tämä ei vielä kymppiluokallakaan pidä koulunkäyntiä minkään arvoisena.

Oppilaiden välinen sosiaalinen kontrolli on yläasteella tiukka, ja nämä pitävät tarkasti silmällä toistensa käyttäytymistä. Jos vielä ala-asteella opettaja onkin ollut vaikutusvaltainen auktoriteetti, yläasteella monelle oppilaalle merkitsevät eniten luokkatovereiden mielipiteet. Oppilashuoltoryhmän jäsenet toivovat, että saisivat oppilaat kontrolloimaan toistensa sijasta omaa käyttäytymistään ja huolehtimaan omista asioistaan. Esimerkiksi kiusatun Villen luokanvalvoja Maija on turhaan kehotellut oppilai-



taan kantamaan itse vastuun koulunkäynnistään ja antamaan toisten kantaa vastuu omastaan: *...jokainen huolehtii omista asioistaan eikä puutu toiseen. Et se vastuullisuus koskee vaan ittee, eikä muita.*

Jälki-istuntoja ja muita rangaistuksia ei koulussa suosita, vaan oppilas yritetään saada enimmäkseen keskustelun avulla ymmärtämään ja hyväksymään koulun pelisääntöt. Oppilaalle pyritään osoittamaan muuten kuin rangaistuksin, että tämä ei voi toimia miten tahansa joutumatta vastuuseen. Ulkoisesta kontrollista pyritään näin kohti sisäistä kontrollia: oppilaiden halutaan selvittävän itselleen, miksi he käyvät koulua, mihin he pyrkivät ja miten heidän on toimittava, jos aikoivat saavuttaa tavoitteensa. Kun muutamalla oppilaalla on vaikeuksia motivoitua matematiikan opiskelusta, heidän luokalleen päätetään antaa tehtäväksi laatia kirjallinen suunnitelma omista opiskelutavoitteistaan ja keinoistaan niihin pääsemiseksi. Vaikka paperit pitää palauttaa opettajalle, tarkoituksena on nimenomaan saada oppilaat pohtimaan opiskelun merkitystä itselleen ja sitoutumaan allekirjoittamaansa suunnitelmaan - ei ulkoisesta pakosta vaan koska ovat itse niin päättäneet.

Pelkällä puhuttelulla ja vakavalla keskustelulla sisäisen kontrollin tunnetta ei noin vain synny, vaan saavutetut tulokset saattavat olla lyhytaikainen ilo: oppilas vakuuttaa kirkkain silmin ymmärtävänsä opiskelun tärkeyden ja yrittävänsä parhaansa, mutta jonkin ajan kuluttua hän palaa vanhoihin huonoihin tapoihinsa. Tarvitaan tehokkaampia keinoja. Esimerkiksi oppilaan poissaolojen tarkkailuun tarkoitetaan itseseurantavihon, jota Villen ja Marin luokanvalvoja Reetta nimittää *tahtovihoksi*, tarkoituksena on antaa oppilaalle tunne, että tämä pystyy itse seuraamaan ja kontrolloimaan koulunkäyntiään. *Tahtovihkoon* oppilas merkitsee jokaisen oppitunnin, jolla on ollut läsnä, ja pyytää viereen aineenopettajan nimikirjoituksen. Vilellä järjestely toimi hyvin ainakin jonkin aikaa. Marillekin luokanvalvoja ehdotti *tahtovihon* käyttöönottoa, mutta tämä ei innostunut ajatuksesta. Rehtori ja luokanvalvoja arvelevat, että Marin mielestä opettajille ilmoittautuminen ja nimikirjoitusten pyytäminen olivat *liikaa hänen asioihinsa puuttumista* eikä hän tuntenut saavansa kontrolloida itse itseään.

Opettajat ovat muutenkin yrittäneet parhaansa mukaan keksiä keinoja, joilla osoittaa oppilaille, että peruskoulun jälkeen opettajat eivät enää ole tuuppimassa näitä eteenpäin vaan näiden on selvittävä omillaan. Yleisen opiskelumotivaation herättäminen on vaikea tehtävä, koska yläasteen oppilaat eivät aina ole järin vastaanottavaisia

opettajien kehotuksille. Opettajat yrittävätkin parhaansa mukaan löytää keinoja, joilla oppilaat saataisiin miettimään vakavissaan tulevaisuuttaan ja paneutumaan uudella tavalla opiskeluun. Oppilaiden halutaan ymmärtävän, että jos he eivät suhtaudu koulunkäyntiin vakavasti, jotkut ovet saattavat sulkeutua heiltä ehkä lopullisesti, eivätkä opettajat voi silloin auttaa.

*(...) määhän vaan taululla näytin, et miten näitä pisteitä lasketaan näihin jatkokoulutuspaikkoihin, mutta ens tunnilla he laskee sitten omien todistustensa, noitten joulutodistusten perusteella nämä, ja että miltä se näyttää ja minne pääsee ja katotaan tuosta viime kevään tuosta paperista, että tuota millä pisteillä viime keväänä on päässy. Ja kyllähän siellä kun - oliko se Pekka joka niitä, eiku Simo joka niitä numeroita sano, niin määhän sanoin, että eihän sulla oo mitään asiaa tänne vaikka saat poikapisteetki kosmetologilinjalle niin eihän sulla oo mitään asiaa... (Opinto-ohjaaja Terttu)*

Oppilaiden ohjaamiseksi vastuuntuntoisuuteen ja itsenäisyyteen ei riitä, että tämä jätetään huolehtimaan itse itsestään ja kantamaan seuraukset. Monet oppilaat ovat kokeneet kriisejä ja turvattomuutta ja tarvitsevat koululta huolenpitoa ja selkeitä rajoja. Kuitenkin näidenkin oppilaiden pitäisi varsin pian pystyä tekemään tärkeitä, tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Heitä halutaan auttaa saamaan tervettä itseluottamusta ja toisaalta myös todenmukainen käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Tehävä on onnistunut, jos oppilaalla on peruskoulusta päästessään selvät ja realistisen tulevaisuudensuunnitelmat ja henkiset valmiudet selviytyä itsenäisesti eteenpäin. Opettajia ilahduttaa, kun joku oppilas saa vaikeuksiensa jälkeen otteen elämästään ja alkaa taas uskoa tulevaisuuteen.

*(...) hän on tuntunu paljon valosammalta ja semmonen olemus on vähän toisenlainen. Ja just sekin, että hän jo suunnittelee, ja hän täytti yhteisvalintakortin ja hänellä on hakutoiveet siellä ja sillä tavalla niin kun katseli tulevaisuuteen jostakin, kun aikasemmin ei ollu juur mittään ku tässä vain ja eikä juur sanaa sanonu. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*

#### 4.4.2 Ongelmat ongelmanratkaisussa

##### 4.4.2.1 Mielikuvia ratkaisujen taustalla

Ryhmän jäsenillä ei aina ole käytettävissään varmoja tietoja kaikista oppilaaseen ja tämän tilanteeseen liittyvistä seikoista. Hyvin usein joku osallistujista esittää omia arveluitaan, miten asiat *ilmeisesti, varmaankin* tai *muistaakseni* ovat tai millainen vaikutelma hänellä on asioista. Osaa jonkun esittämiä arveluista, käsityksistä ja mielikuvista aletaan keskustelussa pitää tosiasioina, joihin tukeudutaan toimenpiteistä päätettäessä.

Oppilaan taustasta esitetyt tiedot perustuvat hyvin usein käsityksiin, jotka opettaja on saanut esimerkiksi yksittäisen, oppilaan tai vanhempien kanssa käydyn keskustelun perusteella. Näitä tietoja oppilashuoltoryhmä käyttää oppilaan ongelmien syytä selvitellessään. Mielikuvat oppilaan kotiooloista ja vanhemmista ovat voineet syntyä jostakin oppilaan yksittäisestä lausahduksesta, tapaamisesta vanhempainillassa tai vaikkapa puhelinkeskustelusta. Esimerkiksi Pasin näpistelyjen ja muiden rahasotkujen yhdeksi syynä päädytään pitämään perheen taloudellisia vaikeuksia, vaikka yhdelläkään ryhmän jäsenellä ei oikeastaan ole asiasta varmaa tietoa.

*Kun tuota, siis mä en tiijä, että onko mulla ees oikee mielikuva, mutta mulla on semmonen mielikuva, että ne asuis omakotitalossa. Mutta sitä en tiijä, että kuka sen omistaa (...) Ja mä sain sillon keväällä sen käsityksen, mikä vahvistu nyt vielä, että äiti ei mun käsityksen mukaan ois töissä. Koska hän nytkin niin vastas viime viikolla keskellä päivää puhelimeen ja tota nyt lupas tulla tänään, et ihan mikä aika tahansa päivästä hänelle käy... (Erityisopettaja Hannele)*

Myös yhteistyö eri viranomaisten kanssa tuo mukanaan toisen käden tietoja ja epävarmuutta. Oppilashuoltoryhmän jäsenistä sosiaalitoimen edustaja saa usein välittää tietoja koulun ja viranomaisten välillä, mutta hänellä ei ole aina tarjota koululle tarkkoja eikä varmoja tietoja. Saattaa myös käydä ilmi, että koulu ja sosiaalitoimi ovat omilla tahoillaan saaneet oppilaan tilanteesta aivan erilaisen käsityksen.

- *Mulla on semmonen kuva kuitenkin, et nää varkaudet on tapahtunu aika paljon just silleen päivän aikaan, et ne on niinku koulusta lintsannu ja olleet sitte tuolla. (Sosiaalityöntekijä Karita)*
- *Ei, ei, kyl ne on yleensä päässy koulusta, se on iltapäivän aikaan... (Rehtori Anja)*
- (...)
- *Joo, mut kuitenkin sillä tavalla, et ei Ville niinku kauheen myöhään iltasi ulkona oo, eikä tämmöstä. (Sosiaalityöntekijä Karita)*
- *Isän mukaan, isän mukaan on ollu... (Luokanopettaja Maija)*
- *Ai jaa... (Sosiaalityöntekijä Karita)*

Silloin tällöin joku osallistuja esittää kokouksessa virheellisen tiedon tai näkemys, jonka joku toinen osaa kuitenkin oikaista asian saman tien. Jos kenelläkään läsnäolijoista ei ole esittää oikeaa tietoa, on mahdollista, että väärä käsitys jää voimaan ja siitä tulee osallistujien mielessä tosiasia, jota käytetään ongelmanratkaisun perustana. Useimmiten keskusteluissa vilahtelevat mielikuviin perustuvat tiedot saavat jäädä ilmaan, eikä niitä sen paremmin vahvisteta kuin kumotakaan.

#### 4.4.2.2 Tavoitteita on, keinoja ei

Oppilashuoltoryhmässä todetaan, että opettajat eivät voi enää yläasteella pitää oppilaita yhtä napakassa ja holhoavassa otteessa kuin vielä ala-asteella. Liika huolenpito ja kaiken antaminen valmiina ei olisi tarkoituksenmukaistakaan, sillä oppilaiden halutaan oppivan itsenäistä vastuun ottamista, jotta nämä pystyisivät peruskoulusta päästessään selviytymään eteenpäin ja tekemään itsenäisiä ratkaisuja. Ongelmana on vain se, että kaikki yläasteen oppilaat eivät osaa käyttää lisääntyntä vapauttaan. Jotkut vaikuttavat tarvitsevan jatkuvasti ulkopuolista auktoriteettia ohjaamaan tekemisiään, sillä jos heidän jokaista liikettään ei valvota, he eivät jaksu motivoitua opiskelusta. Opettajat kokevat ristiriidan, kun oppilaan olisi toisaalta opittava huolehtimaan itsestään eikä holhoaminen auta häntä oppimaan sitä, mutta toisaalta ilman holhoamista hänen pelätään ehtivän tuhota omia mahdollisuuksiaan. Tasapainoileminen huolenpidon ja itsenäisyyteen kannustamisen välillä ei ole helppoa.

Sosiaalinen elämä, ystävyysuhteet ja seurustelu vievät monien yläasteen oppilaiden ajatukset niin, että koulunkäynti menettää merkityksensä, ja tarve tulla hyväksy-

tyksi toveripiirissä ohittaa tarpeen olla mieliksi opettajalle. Koulu ja toveripiiri arvostavat erilaista käyttäytymistä: aikuisten mielestä koulun sääntöjen noudattaminen ja sen odotusten täyttäminen ovat kypsyyden merkki, mutta tovereiden silmissä on päinvastoin toivottavaa osoittaa riippumattomuuttaan aikuisista toimimalla näiden asettamien normien vastaisesti.

Yläasteen opettajat eivät pysty enää vaikuttamaan oppilaisiin yksinkertaisesti määräyksiä antamalla, sillä se johtaisi helposti pelkästään valtataisteluun näiden kanssa eikä sitä paitsi jättäisi paljon tilaa näiden itsenäistymiselle. Rajojen asettaminen on kuitenkin välttämätöntä, sillä harvat oppilaat ovat vielä kypsiä tekemään yksin tärkeitä valintoja ja kantamaan niiden seuraukset. Vastuun opettamisen ja huolenpidon, vapauden antamisen ja kontrolloimisen välillä tasapainoilevat kasvattajat yrittävät tehdä oppilaiden kanssa ”sopimuksia”, joiden tavoitteena on saada ilman pakottamista nämä taipumaan koulun vaatimuksiin. Oppilas ei välttämättä pääse vaikuttamaan sopimuksen sisältöön, mutta ryhmä pitää kuitenkin tärkeänä, että hän ymmärtää ja hyväksyy ehdotetut toimenpiteet.

Keskustelemalla ja tekemällä sopimuksia oppilaan kanssa voidaan onnistua muuttamaan tämän käyttäytymistä joksikin aikaa, mutta tulokset ovat harvoin pysyviä. Hankalasta tilanteesta päästäkseen oppilas sanoo ehkä, mitä arvaa opettajien haluavan kuulla, mutta hänen todellisessa motivaatiossaan ja sitoutumisessaan koulunkäyntiin ei tapahdu mitään muutosta. Kun ongelma ei opettajien lukuisista yrityksistä ja oppilaan lupauksista huolimatta poistu, oppilashuoltoryhmä toteaa, että oppilaassa on jokin niin perustavalla tavalla vialla, että koulun keinot eivät riitä. Jotta tällainen oppilas saataisiin ylipäättään pysymään koulussa, hän tarvitsisi enemmän yksilöllistä tukea kuin koulu pystyy antamaan. Opettajat eivät pysty uhraamaan loputtomasti aikaa yhdelle erityis- huomiota vaativalle oppilaalle, vaan tuntevat itsensä riittämättömiksi, väsyvät ja turhautuvat.

Oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisussa on koko ajan taustalla ajatus, että jokainen oppilas olisi saatava kuta kuinkin onnellisesti peruskoulun läpi ja jokaiselle olisi löydettävä paikka myös peruskoulun jälkeen. Turhauttavin tapaus oppilashuoltoryhmälle on Hessu, joka viettää koulussa aikaansa lähinnä tyhjän panttina eikä saa itselleen mitään hyötyä, mutta silti hänet haluttaisiin pitää koulussa. Jos tällaiselle oppilaalle olisi tarjolla jokin tavallista koulua mielekkäämpi tapa suorittaa oppilvelvolli-

suutensa, oppilashuoltoryhmä olisi valmis tarttumaan siihen, mutta mitään muuta sopivaa paikkaa ei keksitä. Koulussa sinnittely - edes *vetkutellen ja osittain suorittaen* - on ilmeisesti useasta huonosta vaihtoehdosta vähiten huono.

Oppilashuoltoryhmän mielestä koulun pitäisi periaatteessa pystyä huolehtimaan kaikista oppilaista, niin että kukaan ei joutuisi *pullautetuksi* ulos. Oppilaasta ei haluta päästää irti, ennen kuin on varmaa, että tämä ei joudu koulusta päästyään tyhjän päälle vaan löytää oman paikkansa. Jos oppilas ajautuu peruskoulusta suoraan jatko-opiskelumahdollisuuksien ja työmarkkinoiden ulkopuolelle, koulu on epäonnistunut yhdessä olennaisimmassa tehtävässään: oppilaasta ei ole saatu kasvatetuksi hyödyllistä ja itsenäisesti selviytyvää yhteiskunnan jäsentä.

#### 4.4.2.3 Kun oppilas ei suostu muuttumaan

Oppilashuoltoryhmän on helpoin löytää ratkaisuehdotuksia silloin, kun ongelmien syy liitetään oppilaan piirteisiin. Syyksi voidaan arvella oppilaan luonnetta, asennetta, lahjojen puutetta, tunne-elämän tai mielenterveyden ongelmia tai jotakin fysiologista syytä, esimerkiksi MBD:tä. Ensimmäinen toimenpide on keskustelu oppilaan kanssa, ja jos tämä ei riitä, aletaan etsiä muita keinoja.

Jos ongelman pääsyyksi todetaan oppilaan toveripiiri - oppilas ei sopeudu ryhmään, häntä kiusataan, tai hän saa tovereilta huonoja vaikutteita - syyn poistaminen vaatisi muutoksen aikaansaamista kokonaisessa oppilasjoukossa, mikä on vielä vaikeampaa kuin yksittäiseen oppilaaseen vaikuttaminen. Tovereilla on oppilaan käyttäytymiseen vähintään yhtä suuri vaikutus kuin opettajilla, ja esimerkiksi luokanvalvojan luokalle esittämä vetoamus kiusaamisen lopettamiseksi voi vain pahentaa tilannetta. Tukioppilaiden apu on todettu ehkä parhaaksi keinoksi vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja ajattelutapoihin.

Vaikeinta oppilashuoltoryhmän on löytää ratkaisua sellaisiin ongelmiin, joiden syyt liitetään selkeästi jonnekin koulun ja oppilaankin ulkopuolelle, ulkoisiin olosuhteisiin, joihin koulu ei helposti pysty vaikuttamaan. Koulun vaikuttamismahdollisuuksia pidetään vähäisinä, kun oppilaan pulmallisen käyttäytymisen syyksi määritellään esimerkiksi levoton perhetilanne. Esimerkiksi Marin koulunkäynnin uskotaan alkavan mennä paremmin vasta, kun tälle löydetään nykyistä nuorisokotia rauhallisempi sijoi-

tuspaikka ja tämän elämäntilanne tasaantuu - koulun on tyydyttävä odottamaan, että ongelma poistuu itsekseen tai että joku toinen hoitaa asian.

*- Et siitähän se paljon, että ei hän täällä nyt mitenkään meitä häirinny eikä muuta, mutta se, että kun se oli tosiaan niin ilmeisesti hurjaa se meno siellä yöaikaan ja ilta-aikaan niin ei jaksanu sitte, oli väsyksissä ja pää kipiä, kun kouluun tuli.*  
(Rehtori Anja)

*- (...) En tiijä onko meillä mittään tähän nyt sitten hänen tukemisekseen esitettävissä taikka mitä yritettäs mahdollisesti, vai katotaanko ja seurataan... (Erityisopettaja Hannele)*

Vaikka oppilaan persoonallisuuteen liitettyihin ongelmiin keksitään ratkaisuehdotuksia, oppilaan muuttamiseen pyrkivät toimenpiteet eivät läheskään aina tuota toivottua tulosta. Kun koulu toteaa, että sen keinot ovat lopussa ja se on avuton, oppilas määritellään toivottomaksi tapaukseksi: hänessä on jokin niin vaikeasti vialla, että ei voida olettaakaan, että koulu pystyisi yksin auttamaan. Silloin opettajat laskevat toivonsa sen varaan, että joku toinen osaisi kertoa, mitä oppilaalle olisi tehtävä. Kun oppilas on ohjattu esimerkiksi mielenterveystoimistoon ja perheneuvolaan tutkimuksiin, opettajat odottavat konkreettista ratkaisua ongelmaan ja selitystä sille, miksi kaikki tavanomaiset toimenpiteet ovat epäonnistuneet. He toivovat, että ongelmaoppilaalle saataisiin jokin diagnoosi tai tämän vaikeuksille löydetäisiin muu yksiselitteinen syy, joka antaisi samalla hyväksyttävän selityksen opettajien neuvottomuudelle ja kykenemättömyydelle korjata tilannetta omin voimin.

*Kyllä kai nyt niinku koulu on aika avuton Pasin suhteen tässä tilanteessa, että siitä mää olen mielissäni, että se on todella tietyllä tavalla käsissä, kun on siellä saanu tämän hoitosysteemin alkuun ja sieltä kai niitä tuloksia tulee sitte. Toivotaan vaan, että ne tulee mahdollisimman pian, ettei kerkee ihan sikin-sokin mennä enää meillä... (Erityisopettaja Hannele)*

Hessun tapauksessa ainoa kelvollinen selitys, jonka oppilashuoltoryhmä löytää tämän ongelmille, on tämän hankala persoonallisuus, mutta mitkään oppilaan muuttamiseen tähtäävät keinotkaan eivät ole tuottaneet tulosta. Opettajien vakavat puhuttelut eivät tunnu koskettavan Hessua, ja vaikka tämä osaakin vakuuttaa keskustelukumppaninsa hyvistä tarkoituksistaan, tältä ei saada todellista sitoutumista yhteenkään sopimuk-

seen. Hessu vaikuttaa olevan kaikkien koulun keinojen ulottumattomissa, ja rehtori toteaa, että voimavarat eivät tahdo millään riittää tällaisesta oppilaasta huolehtimiseen.

*Meillä on nyt ollu pulmana se, että ku täällä ei oo oikeen kellaan aikaa sillä tavalla, että ois koko ajan niinku sanomassa mitä teet, ja katsomassa, että se tapahtuu. Et siinä on tämmönen mutta matkassa. (...) et jos se sidottas tohon kiinni tohon mun helmaan, että mentäs niinku helmukset yhdessä niin jonkun aikaa tulis ainakin tämmönen joku säännönmukaisuus tähän hommaan, mitä me täällä tehhään. (Rehtori Anja)*

Oppilaan vaikeuksien syitä ei kertaakaan liitetä kouluympäristöön ja sen toimintaan, vaan vikaa etsitään säännönmukaisesti joko oppilaan ominaisuuksista, tämän menneisyydestä tai lähiympäristöstä kuten perheestä tai toveripiiristä. Ongelmia ratkaistaessakaan koulun toimien mielekkyyttä ei aseteta kyseenalaiseksi eikä esille tule juuri lainkaan ehdotuksia käytäntöjen uudistamisesta. Esitetyillä toimenpiteillä pyritään saamaan aikaan muutos joko oppilaassa tai tämän muussa ympäristössä vaikuttamalla suoraan oppilaaseen, tämän perheeseen tai tovereihin. Jos muutosta ei perinteisin keinoin saada tapahtumaan, koulu jättää ongelman mieluiten muiden tahojen kuten sosiaali-toimen, perheneuvolan tai mielenterveystoimiston hoidettavaksi.

Muutaman kerran joku oppilashuoltoryhmään osallistuvista opettajista ilmaisee kokeneensa raskaaksi velvollisuuden paneutua varsinaisen opetustyön lisäksi oppilaiden erilaisten ongelmien selvittämiseen ja yhteistyöhön vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Jotkut antavat ymmärtää, että heillä ei olisi aina ollut voimia eikä keinojakaan vastata kaikkien odotuksiin. Voimattomuuden tunne, väsymys ja kyllästyminen tuodaan esiin ohimennen ja kevyeen sävyyn, niin kuin se olisi työnkuvaan kuuluva väistämätön asia, jonka kanssa jokaisen on vain tultava toimeen. Opinto-ohjaaja Tarja tunnustaa, että hän väsyä toisinaan käyttämään aikaansa Hessuun, joka vaatisi jatkuvaa yksilöllistä huomiota.

*Ja koko ajan valitettavasti, että sehän tässä meillä on hirveen rankka työmaa, kun meillä ei, tuntus että mä en millään vois olla nyt, eikä mua oikeestaan huvitakaan ihan kaikin ajoin, niinkun mä oon jo kerran sanonu. (Opinto-ohjaaja Tarja)*



#### 4.4.3 Harvat, ihanat onnistumisen hetket

Oppilashuoltoryhmän jäsenet käsittelevät koulun vaikeimpia ongelmatapauksia ja purkavat epävarmuuteen ja epäonnistumiseenkin liittyviä tunteita, eikä onnistumisen kokemuksilla saada usein herkutella. Toisinaan esille tulee kuitenkin sellaisiakin asioita, jotka kertovat ryhmälle, etenkin opettajille, että näiden työllä on ollut merkitystä jonkun elämässä. Opettajat muistelevat ongelmien pohtimisen lomassa oppilaita, jotka saatiin autettua vaikeuksiensa yli ja jotka ovat selvinneet hyvin elämässään eteenpäin. Nämä tapaukset ovat oppilashuoltoryhmälle palkintoja hyvästä työstä, ja niitä käytetään myönteisinä esimerkkeinä onnistuneista ratkaisuista.

- *Se missä esimerkiks Hynnisen Jari viime vuonna oli ja pysy ja meni koko vuoden läpi oli tää tämmönen Matikaisen, tään nuoriso-ohjaaja Matikaisen ohjaama työpiste, varmaan kannattas sinne ottaa yhteyttä. (Opinto-ohjaaja Sirpa)*
- *Niin jos, vielä jos ei nyt tämä kouluhomma onnistu niin... (Opinto-ohjaaja Terttu)*
- *Se tepsi Jarin kohdalla ainaki (Opinto-ohjaaja Sirpa)*
- *Niin se vois olla, se vois olla yks ratkasu. (Rehtori Anja)*

Ehkä parasta palautetta ovat entisiltä oppilailta itseltään silloin tällöin saadut terveiset ja kuulumiset, jotka kerrotaan eteenpäin oppilashuoltoryhmän kokouksissa. Ryhmän jäsenet kertovat hyvillään, miten joku entinen oppilas tervehtii vieläkin iloisesti tullessaan vastaan kadulla tai on käynyt koululla *moikkaamassa* vanhaa opettajaansa. Opinto-ohjaaja Tarja säteilee kertoessaan ryhmälle tapaamisestaan entisen ongelmaoppilaan kanssa ja hämmästelee tässä tapahtunutta muutosta.

- *Johanna Karvoselta kumminkin vielä tähän loppuun terveisiä. Ammattioppilaitoksessa opiskelee, menee oikeen hyvin, (...) oli iloinen, siistiytynyt nuori nainen (...) Ja halattiin kun nähtiin! (Opinto-ohjaaja Tarja)*
- *Ohhoh (Erityisopettaja Hannu)*
- *Oli kytiksellä siellä, ku ties että tullaan täältä. Mmm. Et tämmöset - niin. Et kerta kaikkiaan! (Opinto-ohjaaja Tarja)*

#### 4.4.4 Tiivistelmä

Ryhmän esittämien toimenpiteiden taustalla tulee usein esiin tavoite, että oppilaat saataisiin ymmärtämään koulunkäynnin tärkeys ja kantamaan itsenäisesti vastuuta opiskelustaan, niin että ulkoisen kontrollin merkitys vähenisi. Koulun toivottaisiin antavan oppilaille myönteisen mutta realistisen käsityksen omista mahdollisuuksistaan sekä valmiudet löytää oma paikkansa peruskoulun jälkeen.

Oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisua vaikeuttavat varmojen, tosiasioihin perustuvien tietojen puute sekä heikkoina pidetyt mahdollisuudet vaikuttaa ongelmien syihin. Ryhmän jäsenillä ei aina ole varmaa tietoa oppilaan asioista, vaan he esittävät usein omia mielikuviaan ja arveluitaan siitä, miten asiat heidän käsittääkseen, *ilmeisesti* tai *luultavasti* ovat. Osaan esitetyistä käsityksistä aletaan keskustelussa suhtautua tosiasioina, ja niitä käytetään ongelmanratkaisun perustana. Myös yhteistyö eri viranomaisien kanssa tuo mukanaan toisen käden tietoja ja epävarmuutta.

Useimmat oppilashuoltoryhmässä ehdotetut toimenpiteet kohdistuvat yksittäiseen oppilaaseen, ja niillä pyritään saamaan aikaan muutosta tämän käyttäytymisessä. Oppilasryhmiin vaikuttamista pidetään vaikeampana kuin yksittäiseen oppilaaseen, ja tukioppilastoiminnasta on todettu olevan tässä paljon hyötyä. Jos ongelmien syyt liitetään oppilaan muuhun ympäristöön, esimerkiksi vaikeisiin kotioloihin, koulun vaikuttamismahdollisuuksia pidetään hyvin heikkoina.

Läheskään aina koulu ei onnistu myöskään yrityksissään poistaa ongelmia oppilasta muuttamalla, vaan joutuu toteamaan voimattomuutensa. Tällöin toivotaan, että jokin ulkopuolinen taho, esimerkiksi perheneuvola tai mielenterveystoimisto, löytäisi ratkaisun oppilaan ongelmiin ja antaisi samalla hyväksyttävän selityksen sille, että koulu on ollut neuvoton eikä ole pystynyt korjaamaan tilannetta. Mahdottomintakaan oppilasta ei haluttaisi *pullauttaa* koulun ulkopuolelle, mutta opettajilla ei yksinkertaisesti ole aikaa, mahdollisuuksia eikä keinojakaan vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Voimattomuuden tunne, väsymys ja turhautuminen eivät ole harvinaisia. Pieniä mutta tärkeitä onnistumisen kokemuksia antavat ryhmän saamat kuulumiset sellaisista entisistä oppilaista, jotka ovat päässeet vaikeuksiensa yli ja selvinneet hyvin eteenpäin peruskoulun jälkeen.

## 5 LÖYTÖJEN TARKASTELU

### 5.1 Perinteinen ajattelu: koulu toimisi, mutta oppilailla on ongelmia

Oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi tulevat tapaukset ovat lähes aina yksittäisiä oppilaita, joiden käyttäytymistä pidetään koulussa ongelmana. Joko he eivät täytä koulun normeja ja odotuksia - he saavat esimerkiksi huonoja arvosanoja tai ovat poissa tunneilta enemmän kuin pidetään sopivana - tai heidän käyttäytymisensä häiritsee opettajien työskentelyä tai toisia oppilaita. Koulun ulkopuolella ilmeneviä ongelmia oppilashuoltoryhmä käsittelee, jos ne heijastuvat myös oppilaan koulunkäyntiin tai jos muut tahot, kuten vanhemmat tai sosiaaliviranomaiset, ovat toivoneet koululta osallistumista niiden ratkaisemiseen.

Kun oppilaan ongelmaa aletaan ratkoa, ryhmä tutkii ensimmäiseksi perinpohjin, millaisia syitä vaikeuksien taustalla mahdollisesti piilee. Oppilaan persoonallisuudesta, historiasta ja kotitaustasta kootaan tietoja, joista etsitään selitystä tämän käyttäytymiselle. Esitetyt mahdolliset selitykset liittyvät kiinteästi oppilaaseen, tämän ominaisuuksiin ja historiaan. Koko ongelmanratkaisu perustuu ongelman syyn selvittämiseen ja nimeämiseen; oppilaalle pyritään löytämään jonkinlainen diagnoosi.

Oppilaan ominaisuuksiin ja taustoihin keskittyessään oppilashuoltoryhmä ei tule tarkastelleeksi, miten oppilaan ongelmakäyttäytyminen kytkeytyy siihen ympäristöön, jossa se ilmenee - kouluun. Ongelmia käsitellään irrallaan kouluorganisaatiosta, eikä oteta esille mahdollisuutta, että jos koulu olisi toiminut toisella tavalla, ongelmaa ei ehkä olisi syntynyt lainkaan. Oppilasta ja koulua tarkastellaan erillään toisistaan, ja ongelmana pidetään nimenomaan oppilasta, ei oppilaan ja koulun välistä suhdetta. Ei pohdita, millaisissa tilanteissa ongelmakäyttäytymistä esiintyy, miksi oppilas käyttäytyy tietyissä tilanteissa niin kuin käyttäytyy eikä sitä, miksi ja kenelle käyttäytyminen oikeastaan on ongelma. Koulun toiminnassa ei havaita sellaisia seikkoja, joilla voisi olla osuutta oppilaan ongelmakäyttäytymiseen. Ryhmä pohtii kuumeisesti, minkä vuoksi oppilas ei sopeudu kouluun, mutta ei huomaa kysyä, mikä koulussa ei sovi oppilaalle ja olisiko koulun mahdollista sopeutua paremmin oppilaan tarpeisiin.

### 5.1.1 Diagnoosi ongelmanratkaisun tavoitteena

Oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisu noudattelee pitkälti perinteistä, lääketieteellisen mallin mukaista tapaa, jota Gallagher (1986) nimittää ”taudinaiheuttajateoriaksi” (*germ theory*). Sen periaatteena on, että jos voidaan tunnistaa taudinaiheuttaja, joka on aiheuttanut oppilaan epäsuotuisan tilan, silloin pitäisi olla mahdollista määrittää myös sopiva vasta-aine tai hoito. Lääketieteessä tämä malli toimii, mutta erityispedagogiikassa sen tekevät pulmalliseksi tapa, jolla ongelmat erotetaan sosiaalisesta kontekstistaan ja kulttuuritaustasta ja sijoitetaan sen sijaan yksilöihin. Lisäksi tämä malli olettaa, että ongelman olemassaolo on mahdollista jollakin keinolla määrittää objektiivisesti. (Howe & Miramontes 1992, 50.)

Oppilashuoltoryhmä tarkastelee ratkaistavakseen saamiaan ongelmia selvästi oppilaan ongelmina eikä pidä koulua osallisena niiden syntymiseen. Oppilashuoltoryhmä yrittää määrittää, minkälainen vika tai puute oppilaalla on ja onko mitään tehtävissä sen korjaamiseksi. Kaikkien ongelmien näkeminen nimenomaan yksilön ongelmina onkin diagnostisen toimintamallin tunnusomainen piirre. Ongelmaoppilasta tarkastellaan atomistisena yksikkönä, irrallaan sosiaalisista suhteistaan. Diagnostinen malli jättää vain vähän tilaa tarkastella oppilaan suhteita toisiin ihmisiin ja ryhmiin, eikä näitä suhteita pidetä keskeisinä erityiskasvatusprosessissa. (Denti & Katz 1995, 416 - 417.) Oppilashuoltoryhmä kiinnittää tosin huomiota oppilaan perhe- ja toverisuhteisiin, mutta oppilaan ja muun kouluympäristön vuorovaikutus jäävät hyvin vähäiselle huomiolle.

Lääketieteelliseen malliin kuuluu ”taudinaiheuttajien” etsimisen ja diagnosoinnin lisäksi ongelmaoppilaiden luokittelu. Ongelmat tulevat helpommiksi käsitellä, jos niille löydetään selkeä ja yksiselitteinen nimi ja pystytään samalla sijoittamaan oppilas johonkin ryhmään. Kun koulu ei esimerkiksi ole pystynyt määrittämään syytä oppilaan kehnolle koulumenestykselle, oppilashuoltoryhmä toivoo, että jokin ulkopuolinen taho kuten perheneuvola antaisi viimein oppilaalle diagnoosin, joka selvittäisi tilanteen kerralla. Diagnosoinnissa ja oppilaan luokittelussa on vaarana, että kun oppilaan viallisuus saa varmistuksen, koulun mahdollinen osuus ongelmien syntyyn jää huomiotta.

Lundén ja Näsman erottavat kolme erilaista tapaa tarkastella oppilaan ongelmia, ja näitä he nimittävät vastuullisuus-, tilannetekijä- ja poikkeavuusmalliksi. Vastuullisuusmalli ja tilannetekijämalli perustuvat molemmat oppilaan normaaliuteen, mutta kun ensimmäisen mukaan oppilas on itse syypää ongelmiinsa, jälkimmäinen vetoaa ”lieventäviin asianhaaroihin” ja pitää vaikeuksien syynä tilapäisiä ja oppilaasta itsestään riippumattomia olosuhteita. (Lundén & Näsman 1980, 81 - 94.) Oppilashuoltoryhmänkin mielestä toiset oppilaat selviytyvät huonosti vain siksi, että eivät viitsi yrittää kunnolla eivätkä jaksaa motivoitua koulunkäynnistä, kun taas toiset oppilaat vapautetaan vastuusta, koska heidät määritellään onnettomien olosuhteiden uhreiksi: kotona on meneillään perhekriisi, vanhemmat eivät huolehdi kasvatustehtävistään tai toveripiiri on houkutelut oppilaan huonoille teille.

Kun näkemys oppilaan ongelmista noudattaa poikkeavuusmallia, oppilasta ei pidetä vastuullisena ongelmistaan, sillä hänellä oletetaan olevan sellainen vika tai puute, joka estää häntä hallitsemaan omaa toimintaansa. Poikkeavuusmalliin liittyy vaara, että oppilas saa pysyvän leiman. Lundén ja Näsman toteavat kuitenkin, että olipa kasvattajien näkemys ongelmien syistä ja oppilaan vastuullisuudesta mikä tahansa, kaikkiin oppilaaseen kohdistuviin erityistoimenpiteisiin liittyy leimaamisen vaara. Erityistoimenpiteet voivat luoda poikkeaviksi todettujen ja ”normaaleiden” oppilaiden välille kuilun, jota on myöhemminkään vaikea ylittää. (Lundén & Näsman 1980, 255 - 256.)

Koululle diagnostinen malli voi tuoda helpon ratkaisun ongelmaan, mutta oppilaalle siitä voi olla haitallisia seurauksia. Luokituksen mukana oppilas saa leiman, johon sisältyy käsityksen ongelman pysyvyydestä ja vihjaus oppilaan epäonnistumisesta ja arvottomuudesta (Wiest & Kreil 1995, 402). Esimerkiksi oppimisvaikeuksisten oppilaiden leimaaminen voi tehdä näistä ”toisen luokan kansalaisia”, joilla ei ole samoja oikeuksia kuin muilla ja joita muut pitävät jollakin tavoin vähempiarvoisina. Leiman saamisesta voi seurata pysyvä alemmuudentunne, vaikka tämä ei olekaan tarkoitus. Jos ihmistä pidetään vähempiarvoisena, koska hän kuuluu johonkin ryhmään, on syyllistytty psykologiseen syrjintään, ja tästä on enää lyhyt matka syrjiviin käytäntöihin kuten segregoiviin opetusjärjestelyihin. (Denti & Katz 1995, 417.)

Denti ja Katz toteavat, että lääketieteestä lainattu malli on täysin käyttökelpoinen silloin, kun oppilaalla on jokin perinnöllinen tai aineenvaihdunnallinen häiriö, joka vaatii lääkinnällistä hoitoa ja opetuksellista kuntoutusta. Jos samaa diagnostista mallia

sen sijaan sovelletaan oppilaaseen, jolla on oppimisvaikeuksia, tälle saatetaan tehdä suurta vääryyttä. Kun ongelma pelkistetään leimaksi, joka kätkee tilanteen monimutkaisuuden, oppilas saattaa joutua vääränlaisten toimenpiteiden kohteeksi. Diagnoosi voi synnyttää harhakuvan, että kun ongelma on kerran nimetty, se on samalla ratkaistu. (Denti & Katz 1995, 416.)

Lääketieteellinen malli on osa newtonilaista mekanistista paradigmaa, jonka Heshusius toteaa hallinneen länsimaista tieteellistä ajattelua ja käytäntöjä viimeisten kolmen vuosisadan ajan, aina luonnontieteiden kehittymisestä asti. Heshusius viittaa tässä paradigmalla niihin arvoihin, uskomuksiin, havaitsemistapoihin ja käytäntöihin, jotka yhdessä määräävät käsityksemme todellisuudesta samoin kuin sen, miten hyväksymme muiden ajatelevan todellisuudesta. Paradigma määrää tapamme nähdä asiat - ja myös tapamme jättää toiset asiat näkemättä. Se edustaa uskomuksia, joiden mukaan viime kädessä ajattelemme ja toimimme. Mekanistinen paradigma on ohjannut käsitäsiämme oppijoista ja opettajista, opetus- ja arviontikäytännöistä samoin kuin tieteellisestä tutkimuksesta. (Heshusius 1989, 403 - 404.)

Mekanistisesta paradigmasta on käytetty muitakin nimityksiä kuten atomistinen, reduktionistinen, luonnontieteellinen tai rationaalis-tekniinen paradigma. Vaikka nämä nimitykset painottavat eri piirteitä, ne kaikki viittaavat lopulta kuitenkin samaan asiaan. Mekanistinen paradigma perustuu yksinkertaistamiseen: kaikki monimutkaiset rakenteet hajotetaan osiin, ja kokonaisuuksia pyritään ymmärtämään osia tarkastelemalla. Ajattelutapaan sisältyy oletus, että kaikki ilmiöt perustuvat kausaalisiin syy-seuraussuhteisiin, joita on mahdollista ennustaa ja kontrolloida. Kasvatuksen alalla mekanistinen ajattelutapa on johtanut diagnostisten menetelmien kehittämiseen ja niihin perustuvaan opetukseen. (Heshusius 1989, 404 - 405.)

### 5.1.2 Koulu oppilaita vai oppilaat koulua varten?

Kun oppilashuoltoryhmä on muodostanut jonkinlaisen käsityksen oppilaan ongelmien syistä, päästään keskustelemaan siitä, miten tilannetta voitaisiin korjata. Diagnostis-preskriptiivisen ajattelun mukaisesti ongelmanratkaisun lähtökohtana on, että paras ja varmin tapa ratkaista ongelma on poistaa sen syy. Tämä ei käytännössä ole läheskään aina mahdollista, sillä syiden oletetaan usein piilevän hankalasti koulun ulottumattomis-

150  
TAPPA

sa. Oppilaat tuovat "taudinaiheuttajat" jostakin muualta koulusysteemiin, joka joutuu sitten painimaan ilmenevien oireiden kanssa.

Silloin, kun ongelman syyn arvellaan olevan oppilaassa, toimenpiteiden kohde on helposti tavoitettavissa ja hoitokeinojakin keksitään. Ongelman syyhyn yritetään päästä käsiksi vaikuttamalla oppilaaseen joko suoraan tai kiertotietä esimerkiksi toisten oppilaiden tai perheenjäsenten välityksellä. Jos ongelman arvellaan johtuvan oppilaan asenteista tai persoonallisuuden piirteistä, häneen yritetään vaikuttaa puhutteluilla ja suostuttelulla; jos syynä ovat oppimisvaikeudet, tarjotaan tuki- tai erityisopetusta; jos taas oppilaassa on jotakin niin pahasti vialla, että koulun ei uskota kykenevän parantamaan häntä, haetaan apua muilta tahoilta. Oppilaaseen vaikuttaminen voi helpottaa tilannetta ainakin joksikin aikaa, mutta läheskään aina toivottua tulosta ei synny: oppilas ei muutu eikä ongelma katoa.

Vaikka mitkään kokeillut keinot eivät olisi onnistuneet poistamaan ongelmaa, oppilashuoltoryhmä ei kyseenalaista niiden mielekkyyttä. Kun ryhmä on neuvoton kymppiluokkalaisen Hessun kanssa, joka jatkaa lintsäämistä kaikista toimenpiteistä huolimatta, tämän todetaan olevan yksinkertaisesti niin kovapintainen ja edesvastuuton, että mitkään toimenpiteet ja vetoamukset eivät tehoa. Ryhmä ei pohdi, kuinka tarkoituksenmukaista oikeastaan on vaatia Hessua ilmoittautumaan rehtorille kerran tunnissa ja onko vahtimestarin apulaisena toimiminen omiaan palauttamaan tämän motivaation ja uskon koulunkäynnin hyödyllisyyteen. Ongelma ratkeaisi, jos koulu pystyisi muuttamaan oppilaan persoonallisuutta, mitä on tietenkin toivoton tehtävä.

Molnar ja Lindquist (1994, 22) toteavat, että länsimaisessa kulttuurissa todellisuutta pyritään mieluiten selittämään yksiselitteisten syy-seuraus-suhteiden avulla. Myös opettajan havaintoja ja tulkintoja oppilaan käyttäytymisestä ohjailee uskomus kausaalisuudesta. Tätä uskomusta kuvaavat Molnarin ja Lindquistin mukaan seuraavallaiset oletukset: (1) "Kaikella käyttäytymisellä on syynsä ja siksi kaikki toiminta on seurausta jostakin." (2) "Syy edeltää seurausta ja siksi myös säätelee sitä." (3) "Poistaaksemme seurauksen meidän tulee ensin poistaa syy."

Syy-seuraus-ajattelua noudattavassa diagnosoinnissa käyttäytyminen pilkotaan yhä pienempiin osasiin, kunnes sitä on vaikea enää nähdä yhteyksissään - kokonaiskuva katoaa. Urautuneet ajattelutavat estävät näkemästä ongelmalle vaihtoehtoisia selityksiä, ja vanhoihin ratkaisumalleihin takerrutaan, vaikka ne olisivatkin osoittautuneet tehot-

tomiksi. Muutoksen avain ei Molnarin ja Lindquistin mukaan piilekään yhden ainoan selityksen löytämisessä käyttäytymiselle, vaan vakiintuneiden ajatus- ja käyttäytymiskuvioiden rikkomisessa.

Molnarin ja Lindquistin mielestä perinteinen syiden ja taustojen selvittely ei välttämättä auta löytämään ongelmaan myönteistä ratkaisua. Vaikka olisi ilmeistä, että ongelman syyt ovat oppilaassa tai tämän menneisyyden kokemuksissa, opettaja ei voisi tehdä paljoakaan niiden syiden poistamiseksi. Lisäksi pelkkä yksilön tarkastelu suuntaa huomion pois laajemmasta kokonaisuudesta, luokasta ja koulusta, sekä tilanteen myönteisistä puolista, oppilaan ja tämän ympäristön hyvistä ja toimivista piirteistä, joiden kautta asioita voitaisiin ryhtyä parantamaan. (Molnar & Lindquist 1994, 9.)

Kouluun sopeutumattomuuden syyt ovat oppilashuoltoryhmän käsityksen mukaan usein oppilaassa olevia pysyviä ominaisuuksia: oppilas on ”sentyypinen”, että hän ei esimerkiksi pysty keskittymään opiskeluun, hän käyttää muita ihmisiä hyväkseen, häneen ei voi luottaa tai hänellä ei ole lahjoja. Oppilaan kehittyminen ”vialliseksi” voidaan laskea esimerkiksi kasvuympäristön, kodin, vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja heidän välittämänsä maailmankuvan tai toveripiirin ja sen arvojen tiliin. Oppilashuoltoryhmässä ajatellaan, että koulu voi ainakin yrittää osaltaan vaikuttaa oppilaan ajatteluun ja muokata hänen asenteitaan, mutta jos taustatekijät pysyvät ennallaan, muutoksen aikaansaaminen on hyvin vaikeaa.

### 5.1.3 Reflektoinnin puute kaventaa näkökulmaa

Kun oppilaan ongelmien syy sijoitetaan jonnekin muualle kuin kouluympäristöön ja ongelman ratkaisemisen oletetaan edellyttävän tämän tekijän poistamista, oppilashuoltoryhmä ajautuu ongelmanratkaisuyrityksissään helposti umpikujaan. Etäälle koulusta sijoitettuun ongelman aiheuttajaan on vaikea päästä käsiksi, ja oppilaan historiaa on mahdotonta muuttaa. Epäonnistuneet ratkaisuyritykset saatetaan kokea uhkana, koska niitä voidaan pitää osoituksena opettajien kyvyttömyydestä kasvattajina ja puutteellisesta ammattitaidosta. Kasvattajat saattavat tiedostamattaan liittää epäonnistumisen syyt johonkin muuhun kuin koulun toimintaan pyrkiä välttyäkseen uhkaavalta ”kasvojen menetykseltä”. Oman toiminnan reflektointi puuttuu oppilashuoltoryhmän ongelmanratkaisusta lähes täysin.



Killion ja Todnem vertaavat reflektointia hitaasti rullaavaan panssarivaunun telaketjuun. Telaketju kelautuu jatkuvasti takaisinpäin, ja sen avulla panssarivaunu jatkaa tasaista kulkuaan eteenpäin. Reflektoinnissa on kyse juuri siitä, että peruuttamalla takaisinpäin ja pohtimalla aiempia kokemuksia saadaan käyttöön tietoja ja taitoja, joista on apua uusia haasteita kohdattaessa. Reflektoidessaan opettaja tai muu ammattilainen muodostaa eri tilanteisiin sopivia teorioita, jotka lisäävät hänen ymmärrystään työstään ja antavat tietoa myöhempienkin tilanteiden tueksi. Ammatillisilla tulisi olla mahdollisuus tällaiseen uudistumiseen ja voimavarojen elvyttämiseen mutta kiireisillä ihmisillä on liian harvoin aikaa ja tilaisuutta paneutua työnsä reflektointiin. (Killion & Todnem 1991, 14 - 15.)

Schön erottaa kaksi eri tapaa reflektoida: ammattilainen voi jälkeinpäin pohtia ja arvioida omaa toimintaansa ja sen vaikutusta tilanteen etenemiseen (*reflection-on-action*) tai hän voi reflektoida toimintansa aikana, jolloin hänen ajattelunsa voi vaikuttaa siihen, mitä hän tekee tilanteessa (*reflection-in-action*). Reflektointiin kuuluu myös se, että ammattilainen pohtii kriittisesti omaa ajatteluaan ja sen merkitystä hänen toiminnalleen eri tilanteissa. (Schön 1987, 26 - 28.) Jos oppilashuoltoryhmä refleктоisi omia ongelmanratkaisukäytäntöjään ja ajattelutapojaan, ongelmatilanteessa osallisena olleet kasvattajat saisivat tilaisuuden pohtia sitä, miten heidän oma toimintansa on saattanut osaltaan vaikuttaa lopputulokseen ja miten he voisivat jatkossa muuttaa toimintaansa.

Ammattilainen, joka kohtaa työssään paljon samantapaisia, vain vähän toisistaan poikkeavia tapauksia, kehittää vähitellen itselleen valikoiman oletuksia, mielikuvia ja menetelmiä, joista hän valitsee kuhunkin kohtaamaansa tapaukseen sopivimmat. Niin kauan kuin totutut toimintamallit tuntuvat sopivan uusiin tapauksiin, ammattilainen ei juuri kohtaa yllätyksiä eikä tilanteita, joissa ei tietäisi mitä tehdä. Hänen toimintaansa ohjaava tietoperusta (*knowing-in-action*), muuttuu yhä tiedostamattommaksi, spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi. Vankan ammattitaidon varjopuolia onkin se, että sujuvasti ja rutiininomaisesti toimiva ammattilainen voi menettää tärkeitä tilaisuuksia pohtia sitä mitä tekee. Reflektointi toimii vastalääkkeenä tällaista ammatin ”ylioppimista” vastaan, sillä sen avulla voidaan tiedostaa ja arvioida omia piileviä käsityksiä, jotka ovat kehittyneet kokemuksen myötä, ja ymmärtää uudella tavalla eteen tulevia ainutkertaisia ja epävarmuutta aiheuttavia tilanteita. (Schön 1983, 60 - 61.)

Schönin mukaan reflektointia tarvitaan juuri silloin, kun kaikki ei suju odotusten mukaisesti: tuttu rutiinotoiminta johtaakin yllättävään lopputulokseen, virheen korjaaminen osoittautuukin yllättävän vaikeaksi tai jokin muu syy pakottaa tarkastelemaan vanhoja toimintatapoja uudesta näkökulmasta. Tällaisiin tilanteisiin liittyy aina jonkinlainen yllätyksellisyys, joko miellyttävä tai epämiellyttävä. (Schön 1987, 26.) Oppilas-huoltoryhmä käsittelee yhtenäen odottamattomia tilanteita, joissa ongelmaa ei ole yksittäisistä huolimatta saatu ratkaistuksi, toimenpiteet ovat johtaneet erilaisiin tuloksiin kuin oli toivottu tai oppilas käyttäytyy jossakin tilanteessa tavalla, jota kasvattajat eivät osaa tulkita.

Sykesin (1986) mielestä reflektointi on opettajan ammatissa erityisen tärkeää, samoin kuin esimerkiksi sosiaalityössä, hoitoalalla, psykoterapiassa tai poliisityössä, sillä näillä aloilla ei ole olemassa selviä ja ristiriidattomia päämääriä, joiden mukaan toimia. Opettajan on välttämätöntä osata joustaa, mukautua ja kyseenalaistaa jatkuvasti omia käytäntöjään. Kasvatukseen liittyviin peruskysymyksiin ei ole helppoja ratkaisuja, vaan opettaja tarvitsee kyselevää asennetta omaan työhönsä ja kykyä sietää epävarmuutta ja epäselvyyttä. (Sykes 1986, 232.)

Ammattilainen voi käsitellä uuden tilanteen aiheuttamaa epävarmuutta joko kiinnittämällä huomionsa valikoivasti vain sellaisiin ilmiöihin, jotka sopivat hänen valmiiseen toimintamallien valikoimaansa, tai antaa itselleen luvan olla tilanteen vuoksi yllättynyt, hämmentynyt ja epävarma. Tilanteessa, joka vaikuttaa ensin mahdottomalta ratkaista, hän voi yrittää kehittää kokonaan uuden tavan määrittää ongelma ja kokeilla, miten näkökulman vaihtaminen muuttaa tilannetta. Reflektoidessaan hänestä tulee tavallaan oman toimintakontekstinsa tutkija, joka ei tarraudu olemassa oleviin teorioihin ja luokituksiin vaan rakentaa kuhunkin tilanteeseen uuden, ainutlaatuisen teorian. Hän reflektoi sekä kohtaamaansa ilmiötä että omien ratkaisujensa taustalla piileviä ajatusmalleja. (Schön 1983, 60 - 69.)

Yksi reflektiivisen opetustyön este on refleктоimaton, kritiikitön perinteiden tai totuttujen tapojen seuraaminen. Toinen on positivistinen ajattelutapa, jonka mukaan kasvattajan tehtävänä on vain valita hallussaan olevista menelmistä tehokkain ennalta määrättyihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Kasvatustilanteet ovat kuitenkin niin monimutkaisia, että niihin on mahdotonta sovittaa vaivatta mitään yleispäteviä lakeja ja selitys-

malleja. Reflektiivisen opettajan, joka haluaa todella ymmärtää, arvioida ja muuttaa tilannetta, onkin muodostettava siitä uusi, oma teoriansa. (Parker 1997, 31 - 38.)

Reflektiivinen opettaja pyrkii kehittämään työskentelyään ajattelemalla kriittisesti omaa tilannettaan ja pitämällä mielessä tilanteen ainutlaatuisuuden ja sen, että siihen eivät sovi mitkään valmiit kuvaukset eivätkä tulkinnat. Hän ei myöskään pyri laatimaan pysyviä, muutumattomia selostuksia tilanteista vaan oivaltaa niiden dynaamisen luonteen, jatkuvan muutostilan. Reflektiiviselle opettajalle ongelmat eivät ole olemassa jossakin ulkopuolella, tarkasti määriteltynä ja vain odottamassa ratkaisemista, vaan ne nähdään ihmisten itsensä luomina rakennelmina, joiden perustana on aina jokin teoreettinen näkemys. Omaksuttu ajattelutapa ohjaa sitä, miten kasvatustilanne arvioineen ja päämäärineen havaitaan ja tulkitaan. Jonkin ilmiön, tilanteen, tapahtuman tai asiantilan pitäminen ongelmana on ylipäättään mahdollista ainoastaan kunkin ihmisen omien tulkintojen kautta. (Parker 1997, 36 - 40.)

Skrticin mielestä byrokraattinen toimintamalli heikentää kouluorganisaation kykyä reflektoida ja mukautua tilanteiden muuttuessa. Koneellisen byrokratian malli sopii organisaatioihin, joiden työ on niin yksinkertaista, että se voidaan ositella sarjaksi samanlaisina toistuvia rutiinisuorituksia, mutta kasvatustyö on liian monimutkaista standardoitavaksi liukuhihnatyön tapaan. Byrokraattinen kouluorganisaatio toimii hyvin vain silloin, kun ympäristö pysyy vakaana ja muuttumattomana. Koska opettajien koulutus ja ammattitaito on standardoitu, heillä on hallussaan tietty, rajallinen toimintamallien valikoima, joka toimii hyvin vain osassa tilanteita ja vastaa vain osaa oppilaiden tarpeita. Sen sijaan, että koulu pyrkisi räätälöimään kuhunkin ongelmatilanteeseen juuri sopivan, yksilöllisen ratkaisun, se yrittää sovittaa oppilaiden tarpeet jo olemassa oleviin, valikoimaansa kuuluviin toimintamalleihin. Oppilaiden heterogeisuus on koululle ongelma, koska sillä ei ole keinoja hallita tilanteita, joissa tutut standardimallit eivät toimi. (Skrtic 1991, 165.)

Koulumaailmassa ammattilaisten toimintaa ohjaavat usein koulun kulttuurin vakiintuneet normit: asiat tehdään niin kuin ne on ennenkin tehty, ja tutut, standardeiksi muuttuneet toimintamallit siirtyvät opettajapolvelta toiselle. Vakiintuneiden mallien käyttö tekee opettajien työstä yksinkertaisempaa, ja ne palvelevat hyvin sellaisia oppilaita, joiden tarpeita ne sattuvat vastaamaan. Ne oppilaat, joiden tarpeet eivät sovi yhteen kasvattajien käytössä olevien keinojen kanssa, joudutaan sovittamaan väkisin johonkin

toimintamalliin - tai poistamaan koko systeemistä. (Skrtic 1991, 176 - 178.) Oppilas-huoltoryhmäkin joutuu toisinaan toteamaan, että koulu on neuvoton, koska mitkään kokeillut keinot eivät ole ratkaisseet ongelmatilannetta eikä uusia keinoja keksitä, ja pohtimaan vakavasti, onko oppilasta enää mahdollista pitää lainkaan koulussa.

Skrtic (1991) pitää koulun ongelmaoppilaisiin soveltamia vakiintuneita toimenpiteitä ja erityisopetusta yleensäkin keinotekoisina kulttuurin tuotteina, joiden avulla koulujärjestelmä pyrkii tuvaamaan pysyvyytensä ja jatkuvuutensa. Oppilas on saatava sopeutumaan olemassa olevaan systeemiin tai poistettava siitä, jotta systeemiin ei tarvitsisi tunnustaa riittämättömyyttään ja muuttua. Kun oppilaan ongelmia ei tarkastella kouluorganisaation vaan oppilaan viallisuutena, koulu ja opettajat välttyvät kohtaamasta epävarmuutta, ja samalla menetetään myös mahdollisuus aivan uusien lähestymistapojen kehittämiseen.

Schönin (1983, 338) luonnehdinta reflektiivasta organisaatiosta on hyvin samanlainen kuin Skrticin näkemys ”adhokraattisesta” (lat. *ad hoc* ”tätä varten”) kouluorganisaatiosta. Byrokraattisen toimintatavan sijaan tällainen organisaatio suosii joustavia toimintatapoja, monimutkaisten prosessien huomioon ottamista sekä hajautettua päätös- ja toimeenpanovaltaa. Toisin kuin teknistä rationaalisuutta painottava organisaatio, reflektiivinen organisaatio antaa tilaa erilaisille arvostuksille ja pyrkimyksille. Skrtic ei kuitenkaan pidä Schönin tavoin reflektointia pelkästään yksilön ja ongelmatilanteen välisenä vuoropuheluna vaan sosiaalisena toimintana, organisaation työntekijöiden yhteisenä ongelmanratkaisuprosessina. (Skrtic 1991, 222 - 224.) Sekä Schön että Skrtic pitävät kuitenkin reflektointikykyä välttämättömänä ”oppivalle organisaatiolle”, jonka ei tarvitse pitää epäonnistumisia uhkana eikä pitää keinotekoisesti yllä muuttumattomuuden tilaa.

## 5.2 Mitä koulu voisi tehdä toisin?

### 5.2.1 Koulussa viihtyvät oppilaat - unelmaako vain?

Glasser (1992) on epäilemättä oikeassa arvellessaan, että nimenomaan yläasteella suuri osa oppilaista pitää opettajia ja rehtoria vastustajinaan ja vihollisinaan. Oppilaat eivät näe opettajia yhteistyökumppaneina, jotka ovat heidän kanssaan samalla puolella ja

auttavat heitä pääsemään tavoitteisiinsa, vaan vallankäyttäjinä, jotka pyrkivät kontrolloimaan oppilaita ja viemään heidän oikeutensa päättää itse asioistaan. Oppilaiden mielestä jonkinasteinen opettajien vastustaminen kuuluu asiaan, ja se vaikuttaa kuuluvan asiaan myös oppilashuoltoryhmän mielestä.

Oppilashuoltoryhmä ei varmastikaan kannata tällaista valtataistelua eikä pyri sitä tietoisesti vahvistamaan. Lähinnä oppilaiden kapinointia pidetään väistämättömänä, kehitysvaiheeseen kuuluvana itsenäistymiskamppailuna. Opettajat yrittävät kyllä taivutella hankalia oppilaita puolelleen kahdenkeskisissä keskusteluissa puhumalla *nätisti*, suostuttelemalla ja sopimuksia tekemällä, mutta todellista yhteisymmärrystä ei silti saada syntymään. Ystävällinen keskustelu onkin Glasserin mielestä ehdottomasti paras tapa aloittaa yhteistyösuhteen rakentaminen oppilaiden kanssa, mutta ristiriitojen korjaaminen ei hänen mukaansa onnistu ilman perusteellista asennemuutosta.

Brendtro ja Van Bockern (1994) esittävät, että länsimaisen koululaitoksen kannattaisi ottaa oppia Amerikan alkuperäiskansojen kasvatustilastoista, jota he nimitävät ”vahvistamisfilosofiaksi” (*empowerment philosophy*). Neljä perusarvoa, joille ”vahvistava” kasvatustilasto perustuu, ovat ryhmään kuulumisen tunne, osaaminen, itsenäisyys ja anteliaisuus. Näistä arvoista syntyy ”rohkeuden kehä” (*circle of courage*), jonka turvin lapsista kasvaa tasapainoisia, itseensä luottavia, vastuuntuntoisia ja epäitsekkeitä aikuisia. Länsimaisen yhteiskunnan kasvatustilastoista Brendtro ja Van Bockern luonnehtivat patriarkaaliseksi ja huomattavan erilaisiksi kuin intiaaniväestön arvot: ryhmään kuulumisen sijasta meillä uskotaan äärimmäiseen individualismiin, osaamisen sijasta voittamiseen, itsenäisyyden sijasta toisten hallitsemiseen ja anteliaisuuden sijasta oman edun tavoitteluun.

Länsimaisia arvoja noudattelevat koulun kasvatustilastot ovat Brendtron ja Van Bockernin mielestä omiaan paremminkin viemään rohkeuden kuin rohkaisemaan. Ryhmään kuulumisen tunnetta ei ole helppo luoda suuressa koulussa, jossa suurin osa ihmisistä ei tunne toisiaan ja jossa kello pirahtaa aina 45 minuutin päästä merkiksi, että on jälleen aika vaihtaa luokkaa ja opettajaa. Erilaisuutta pyritään kontrolloimaan kaikin tavoin, ja odotusten vastaisesti toimiva oppilas saattaa joutua erotetuksi joukosta. Tiukat oppiainerajat, kilpailu ja yksipuoliset opetusmenetelmät vievät joiltakin oppilailta mahdollisuudet kokea onnistumisen elämyksiä ja oppimisen iloa. Itsenäisyys ei vahvistu, jos oppilaat eivät pääse mukaan päättämään tärkeistä yhteisistä asioista, jos työrauha

perustuu kasvattajien vallankäyttöön ja jos ihanneoppilaana pidetään sellaista, joka on mukautuvainen, helposti käsiteltävä eikä pidä turhaa melua itsestään. Epäitsekkyyttä oppilaat eivät pääse kokemaan, jos koulu opettaa heille oman menestymisen olevan ainoa tavoittelemisen arvoinen asia. (Brendtro & Van Bockern 1994.)

Brendtro ja Long (1995) toteavat, että monien oppilaiden käyttäytymis- ja sopeutumisongelmat ovat seurausta siitä, että he ovat jääneet vaille normaalia perhe-elämää ja huolenpitoa. Länsimaisissa kulttuureissa lapsilta puuttuu ympäröivän yhteisön, suvun tai heimon, luoma turvaverkko, ja jos pienessä ydinperheessä jokin menee vikaan, lapsilla ei välttämättä ole ketään muuta aikuista, johon tukeutua. Koulun odotetaan ottavan tavallaan heimojen paikan vakaiden ihmissuhteiden ja kasvuympäristön turvaajana, mutta nykyisellään koulut eivät pysty tähän. Brendtron ja Longin masentava mielipide on, että jos perhe epäonnistuu, yhteiskunnalla on vain yksi vaihtoehtoinen instituutio ihmisten ”uudelleenkasvattamista” varten: vankila. (Brendtro & Long 1995.)

Brendtro ja Long ovat samaa mieltä kuin oppilashuoltoryhmä pitäessään kotikasvatuksen puutteita monien kouluongelmien syynä. He uskovat kuitenkin vakaasti, että tämä ei oikeuta koulua pesemään käsiään ja työntämään vastuuta ongelmaoppilaista muille, sillä mitään ”muita” ei tosiasiallisesti ole olemassakaan. Koulu on ainoa taho, jolla olisi periaatteessa mahdollisuus korvata puuttuvat heimot ja tarjota tukeva kasvualusta niille oppilaille, joilla ei sellaista ole. Oppilaisiin, jotka suhtautuvat varautuneesti kaikkiin aikuisiin, eivät aikuisten vallankäyttöön perustuvat keinot tehoa vaan ainoastaan kannustavat kapinoimaan entistä enemmän normeja vastaan. (Brendtro & Long 1995.)

Heimon tavoin toimiva koulu pystyisi ehkäisemään ja korjaamaan oppilaiden käyttäytymisongelmia tyydyttämällä näiden kehityksellisten tarpeiden ”neljä A:ta”: kiintymyksen (*attachement*), suoriutumisen (*achievement*), itsenäisyyden (*autonomy*) sekä epäitsekkyuden (*altruism*) tarpeet. Kiintymys merkitsee myönteisiä sosiaalisia siteitä, jotka ovat välttämättömiä sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen aikaan saamiseksi. Suoriutumisen tarvetta puolestaan tuetaan asettamalla oppilaille korkeita odotuksia ja kieltäytymällä hyväksymästä epäonnistumisista. Itsenäisyyteen kannustamiseksi koulun olisi vaadittava oppilailta tottelevaisuuden sijasta vastuuntuntoisuutta. Toisten auttaminen antaisi oppilaille kokemuksia epäitsekästä käyttäytymisestä ja tukisi samalla näiden itsearvostusta. (Brendtro & Long 1995.)

Tärkeintä koulun kasvatuskäytäntöjen muuttamisessa on Brendron ja Van Bockernin mielestä luopuminen ennakko-oletuksesta, että poikkeavuus olisi haitta, jota olisi pystyttävä kontrolloimaan. Oppilailta pitäisi olla lujat ja myönteiset suhteet opettajiin, ja koko kouluyhteisössä pitäisi saada syntymään yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän ilmapiiri - myös oppilaiden kesken, päättäjien ja koulun henkilökunnan kesken sekä kodin ja koulun välillä. (Brendro & Van Bockern 1994.)

### 5.2.2 Jyviä ja akanoita vai laatua kaikille?

Glasser (1992) toteaa saman kuin oppilashuoltoryhmäkin on todennut: jos oppilas pitää opettajasta, hän on valmis tekemään tämän toivomuksesta sellaistaakin, mitä pitää vastenmielisenä. Ketään ei voi pakottaa tekemään ikäviä asioita loputtomiin, vaan raja tulee vastaan jossakin vaiheessa. Itse asiassa kaikki pakkokeinojen kuten erilaisten palkintojen ja rangaistusten avulla motivoiminen on Glasserin mielestä hyödytöntä. Vaikka ihmiset kuvittelevat voivansa kontrolloida muiden ihmisten käyttäytymistä, loppujen lopuksi jokainen pystyy kontrolloimaan ainoastaan itseään. Oppilas voi todella motivoitua koulunkäynnistä vain, jos se tuottaa hänelle tyydytystä.

Nykyisen peruskoulun ongelmana on Glasserin mukaan vääränlainen johtamistyyl, joka ottaa huomioon enemmän johtajien kuin työntekijöiden, siis oppilaiden, tarpeet. Johtaja on ”pomo”, joka kertoo työntekijöille, mitä näiden tulee tehdä ja millä tavalla, ei kysy näiden mielipidettä ja pyytää harvoin näiltä ehdotuksia siitä, miten työ voitaisiin ehkä tehdä paremmin. Johtaja valvoo työskentelyä eikä työntekijöitä päästetä osallistumaan tulosten arvioimiseen. Jos joku työntekijä asettuu vastahankaan, otetaan käyttöön pakkokeinot eli useimmiten rankaiseminen. Tämä johtaa Glasserin mukaan väistämättä siihen, että johtajan ja työntekijän välille syntyy vihollisuussuhde.

Yhdysvalloissa ovat viime vuosina saaneet runsaasti suosiota organisaatioiden johtamiskäytännöt, jotka tunnetaan yleisesti nimellä Total Quality Management (TQM). Niitä on omaksuttu hyvällä menestyksellä sekä teollisuudessa että yhä useammin myös kasvatuksessa ja koulutuksessa. TQM:n periaatteet perustuvat amerikkalaisen tilastotieteilijän ja johtamisteoreetikon W. Edwards Demingin työhön. Hän opetti neljän vuosikymmenen ajan japanilaisille teollisuusjohtajille, työnantajille ja työntekijöille johtamisfilosofiaansa, joka osoittautui niin menestyksekkääksi, että sen osuutta Japanin

talouden huikeassa kasvussa toisen maailmansodan jälkeen pidetään huomattavana. Demingin kouluttamien työnjohtajien alaiset valmistivat ensimmäisinä maailmassa huippulaatuista ja hinnaltaan edullista elektroniikkaa. (Bonstingl 1992a; Bonstingl 1992b; Schmoker & Wilson 1993.)

Demingin keskeisin sanoma on se, että ihmisillä on sisäinen tarve tehdä parhaansa ja että laadukas työskentely on tehtävä mahdolliseksi systeemin jatkuvalla kehittämisellä (Blankstein 1992). Deming (1986) tiivisti ajatuksensa laadukkuutta tukevasta johtamisesta neljäksitoista periaatteenksi, joista useat ovat suoraan sovellettavissa koulumaailmaan:

- Tee laadun parantamisesta organisaation jatkuva tarkoitus.
- Omaksu filosofia, joka ei suvaitse virheitä eikä kielteistä asennetta.
- Keskity valmiiden tuotteiden tarkastamisen sijasta prosessin kehittämiseen.
- Kehitä systeemiä jatkuvasti paremmaksi.
- Järjestä työnjohto niin, että se auttaa työntekijöitä tekemään laadukasta työtä.
- Karkota pelko, sillä ainoastaan turvallisessa ympäristössä ihminen pystyy tekemään parhaansa.
- Poista seikat, jotka estävät työntekijöitä tuntemasta ylpeyttä työstään.

Glasserin esittämä uudenlainen johtamistyyli perustuisi hänen kehittämäänsä sisäistä motivaatiota korostavaan ”kontrolliteoriaan” ja hyödyntäisi Demingin ajatuksia pakottomuudesta ja sisäisestä tarpeesta pyrkiä laadukkuuteen. ”Kontrolliteoriallaan” Glasser pyrkii selittämään, miksi ulkoisen kontrollin avulla ei ole mahdollista innostaa oppilaita tekemään laadukasta työtä vaan tarvitaan sisäistä motivaatiota. Teorian pääperiaatteet ovat seuraavat (Glasser 1992, 179 - 180):

- (1) Kaikki käyttäytyminen perustuu sisäiseen motivaatioon ja pyrkimykseen tyydyttää synnynnäisiä perustarpeita: rakkauden, vallan, huvin, vapauden ja hengissä pysymisen tarvetta. Ihminen pitää laadukkaana kaikkea sellaista, mikä tyydyttää voimakkaasti yhtä tai useampaa näistä tarpeista. Laatuorganisaatio on tämän vuoksi aina tarpeita tyydyttävä organisaatio.



(2) Johtajan ei ole mahdollista pakottaa alaisiaan tekemään laadukasta työtä, koska pakkoa ei koeta koskaan tarpeita tyydyttävänä. Jos työ ja työpaikka eivät tyydytä tarpeita, niissä ei voi olla laatua.

(3) Ihminen pyrkii tekemään vain sellaisia asioita, joiden hänen aivonsa arvioivat kullakin hetkellä tyydyttävän hänen tarpeitaan. Laatu ja sen tuottama onnellisuus voidaan saavuttaa vain tällaisen arviointiprosessin kautta. Onnellinen ihminen arvioi enimmäkseen omaa toimintaansa ja pyrkii jatkuvasti parantamaan sitä, kun onneton ihminen puolestaan arvioi lähinnä muiden käyttäytymistä ja yrittää parantaa sitä arvostelemalla, valittamalla ja tuomitsemalla. Laatuorganisaatiossa pitäisi siis olla huomattavasti enemmän onnellisia kuin onnettomia ihmisiä.

Oppilaiden suoritusten arvioiminen numeroilla sopii huonosti yhteen laadukkuusajattelun kanssa. ”Onko laatuun keskittyvässä koulussa sijaa kellokäyrälle ja muille keinotekoisille onnistumisen ja epäonnistumisen määrittäjille? Pitääkö tietty osuus nuorista saada tuntemaan itsensä muita huonommiksi, jotta toiset nuoret voisivat menestyä?” kyselee Bonstingl (1992b, 70). Saamiensa numeroiden perusteella lapsi tai nuori muodostaa varsin nopeasti oman käsityksensä siitä, minkä tasoinen oppilas hän on, ja tästä kapea-alaisesta opiskeluminäkuvasta muodostuu usein itseään toteuttava ennuste, joka seuraa oppilasta läpi elämän (Bonstingl 1992a, 7).

Reigeluth esittää, että nykyistä koulujärjestelmää ei oikeastaan ole lainkaan suunniteltu oppimista varten vaan valikoimaan jyvät akanoista. Kun koko oppilasryhmälle annetaan omaksuttavaksi tietyt asiasisällöt tietyssä ajassa, joukosta erottuvat pian ne, jotka saavat kiitettävät arvosanat, ja toisaalta ne, jotka menettävät pelin. (Reigeluth 1992, 10 - 11.)

Arviointikäytäntöjen oikeudenmukaisuus aiheuttaa oppilashuoltoryhmässä keskustelua, kun todetaan, että ahkerat ja tunnolliset mutta heikosti menestyvät oppilaat joutuvat kärsimään saadessaan yrityksistään huolimatta kerran toisensa jälkeen huonoja numeroita. Jokin muutos olisi paikallaan, mutta millainen? Opinto-ohjaaja Terttu heittää ehdotuksen, että ehkä kovasta yrittämisestäkin voitaisiin palkita niin, että ahkerille oppilaille ei tarvitsisi antaa nelosia. Ajatus on ilmeisesti turhan lennokas, sillä se

saa aikaan hyväntahtoisen naurunpuuskan eikä ehdotuksen tekijä itsekään pysy vakavana. Keskustelussa päädytään lopulta siihen, että voitaisiin lisätä sanallista arviointia numeroarvioinnin rinnalla ja kiinnittää nykyistä enemmän huomiota tuntiosaamiseen. Arvioinnin perusasioihin, numeroiden antamiseen ja oppilaiden luokitteluun koulusuoritusten perusteella, ei olla valmiita kajoamaan. Tämä onkin ainoa kerta, kun oppilashuoltoryhmässä joku ehdottaa koulun käytäntöjen muuttamista.

Jos laadukkuusajattelun periaatteet toteutuisivat käytännössä, sellaisia ongelmia, joita oppilashuoltoryhmä kohtaa syrjäytymistä kohti luisuvan oppilaan kanssa, ei pitäisi oikeastaan ilmetä lainkaan. Jokainen oppilas pitäisi koulunkäyntiä tärkeänä ja tuntisi ylpeyttä laadukkaasta työstä. Koska koulu ei kelpuuttaisi huonolaatuista työtä, kukaan ei pystyisi luistelemaan järjestelmän läpi niin vähällä vaivannäöllä kuin suinkin, ”nojailamalla lapioonsa” kuten suuri osa nykypäivän koululaisista Glasserin (1992) mukaan tekee. Samalla poistuisi monen oppilaan suuri huolenaihe, nelosten pelko. Oppilashuoltoryhmässä ollaan sitä mieltä, että on epämiellyttävää antaa toisille oppilaille toistuvasti huonoja numeroita ja nähdä näiden turhautuvan ja masentuvan, mutta ryhmä ei keksi realistista ratkaisua, jolla nelosten ja viitosten antamisesta voitaisiin päästä kokonaan eroon.

Glasserin mielestä oppilaille tyydytystä tuottava ”laatukoulu” tarjoaisi ratkaisun myös häiritsevään käyttäytymiseen, luvattomiin poissaoloihin ja päihdeongelmiin. Nämä käyttäytymismuodot ovat hänen mukaansa oppilaan kyseisessä tilanteessa valitsemia keinoja lievittää turhautumista ja saada välitöntä tyydytystä. Jos opettaja onnistuu vakuuttamaan oppilaalle, että koulunkäynti voi tuottaa enemmän tyydytystä kuin ongelmien etsiminen, vaikkakaan ei välittömästi, oppilaalla ei ole enää tarvetta käyttäytyä itselleen vahingollisella tavalla. Mitä enemmän pitkäkestoista tyydytystä oppilaat saavat koulutyöstä, sitä vähemmän he etsivät helppoa, lyhytaikaista mielihyvää esimerkiksi päihteistä tai reagoivat häiriköimällä, masentumalla tai sairastelemalla. (Glasser 1992, 76 - 84.)

Laadukkuusajatteluun perustuva muutos vaatisi etenkin alkuvaiheessa paljon enemmän voimavaroja kuin koulun nykyinen toimintamalli, sillä päästäkseen laadukkaaseen lopputulokseen jokaisen oppilaan tulisi saada periaatteessa rajattomasti tukea aina tarvitessaan. Nykyiselläkin koulun ongelmana on, että monelle oppilaalle ei ehditä antaa tarpeeksi tukea. Uusi johtamistyyli vaatisi täydellistä asennemuutosta ja

koulun johdon ja henkilökunnan sekä oppilaiden ja näiden vanhempien kannatusta, eikä periaatteiden hyväksyminenkään takaa vielä niiden toteutumista käytännössä. Glasser (1992) toteaa, että muutoksen vaikein vaihe on uusien ajatusten toteuttaminen käytännössä ja luopuminen vanhasta ”pomoilujohtamisesta” (*boss-management*) ja valtataistelusta oppilaiden kanssa.

Oppilashuoltoryhmällä on ongelmanratkaisussaan samantapaisia ajatuksia kuin Glasserilla. Ihanteellisena tilanteena pidetään sitä, että oppilaat ymmärtäisivät koulunkäynnin merkityksen ja kantaisivat itse vastuuta opiskelustaan ilman jatkuvaa ulkoista kontrollia. Oppilashuoltoryhmän esittämät keinot perustuvat kuitenkin nimenomaan kontrolloimiseen, ja vastuun antamisesta oppilaille on saatu myös huonoja kokemuksia: (...) *hän ei osaa sitä käyttää. Et siinä tule ne suurimmat vaikeudet.*

Oaklandin (1993, 292 - 293) mukaan työskentelyn tavoitteista pitäisi aina neuvotella ja sopia yhdessä, jotta sekä johtaja että työntekijät sitoutuisivat niihin. Mitä enemmän osapuolilla on tilaisuuksia esittää omia ajatuksiaan ja osallistua yhteisistä tavoitteista päättämiseen, sitä motivoituneempia he ovat työntekoon. Oakland kuvaa sisäisen motivaation kehittymistä näin:

*Osallistuminen - > Sitoutuminen - > Henkilökohtaisen vastuun tunteminen - > Suurempi halu suoriutua*

Tavoitteiden määrääminen ulkoapäin johtaa sitä vastoin sisäisen motivaation heikkenemiseen:

*Määräykset - > Hyväksynnän puuttuminen - > Ulkoinen vastuullisuus - > Heikompi halu suoriutua*

Jos koulu haluaa toteuttaa Demingin filosofiaa ja TQM-mallia, sen on oltava valmis omistautumaan asialle ja varaamaan muutokselle aikaa. Cammaert toteaa, että TQM vaatii pitkäaikaisen sitoutumisen havainnoimaan, ajattelemaan ja toimimaan eri tavalla kuin aikaisemmin. TQM:n tuottamat parannukset tulevat esiin yleensä hitaasti, vähitellen ja huomaamatta, mutta ne voivat olla pysyviä ja merkittäviä. (Cammaert 1995, 19.) Vaikka Deming ei tarkoittanut menetelmiään pika-avuksi organisaation

ongelmiin vaan pitkäaikaiseksi, perustavanlaatuiseksi muutokseksi, Schmokerin ja Wilsonin (1993) tiedossa on useita esimerkkejä kouluista, joissa uudet ajattelutavat ovat tuottaneet erinomaisia tuloksia jopa varsin lyhyessä ajassa.

Schmoker ja Wilson (1993, 390) toteavat, että nykyisessä koulusysteemissä ei juurikaan näy yhdenmukaisuuksia Demingin periaatteita noudattavien organisaatioiden kanssa. Heidän käsityksensä on kuitenkin se, että laadun parantamisen filosofian toteuttaminen perustuu loppujen lopuksi muutamiin hyvin yksinkertaisiin ja helposti toteutettaviin asioihin. Glasser (1992, 102 - 103) uskoo, että laatuajattelu on tarttuvaa: kun muutos on kerran saanut jalansijan, yhä useampi oppilas alkaa panostaa opiskeluun ja kouluun kielteisesti suhtautuvat oppilaat jäävät vähemmistöksi. Hän pitää välttämättömänä koulutuksen peruskäytäntöjen täydellistä mullistamista, joka perustuisi kontrolliteoriaan ja uuteen johtamistyyliin. Schmoker ja Wilson (1993, 395) ovat samoin sitä mieltä, että Demingin filosofiassa ja menetelmissä on koottuna juuri se, mitä koulut tarvitsisivat kipeimmin merkittävien parannuksien aikaan-saamiseksi.

### 5.2.3 Oppilas osana systeemiä

Ekosysteeminen ajattelutapa on vastakohta lääketieteelliselle mallille, joka korostaa yksilön puutteita ja pitää niitä ongelmien aiheuttajina. Ekosysteemistä lähestymistapaa sovelsivat ensimmäisenä työssään perheterapeutit, mutta sitä on käytetty hyvin tuloksin myös koulussa ilmenneiden käyttäytymisongelmien ratkaisemisessa (Molnar & Lindquist 1994, 7; Cooper, Smith & Upton 1994, 87).

Ekosysteeminen ajattelu perustuu alunperin Bronfenbrennerin kuvaamaan näkemykseen sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden muodostamista sisäkkäisistä systeemisistä kehistä, jotka yhdessä muodostavat yksilön ekologisen ympäristön. Bronfenbrenner nimittää näitä erilaajuisia kehiä mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiksi. *Mikrosysteemiin* kuuluu yksilön välitön lähiympäristö ihmissuhdeverkostoineen. *Mesosysteemejä* ovat muut rinnakkaiset systeemit, joiden jäsenenä yksilö toimii, esimerkiksi koulu tai työpaikka. *Eksosysteemeihin* yksilö ei varsinaisesti itse kuulu, mutta ne vaikuttavat välillisesti hänen toimintaympäristöihinsä, kuten vanhempien työpaikat ja tuttavapiiri tai sisarusten koululuokat. *Makrosysteemin* puolestaan muodostavat kullekin kulttuurille ominaiset ajattelumallit, ideologiat ja yhteiskunnallisten organisaatioi-

den rakenteet. Sisäkkäiset systeemit ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja muutokset niissä heijastuvat sekä toisten systeemien että yksilön toimintaan ja kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979.)

Kun oppilaan ongelmakäyttäytymistä tarkastellaan ekosysteemisesti, sen alkuperää ei etsitä oppilaasta ja tämän puutteista vaan siitä sosiaalisesta vuorovaikutustilanteesta, jossa ongelma ilmenee. Käyttäytymiseen on johtanut kehämäisesti toistuva sarja toimintoja ja reaktioita oppilaan ja opettajan tai muiden läsnäolijoiden välillä, ja oppilaan näkökulmasta hänen käyttäytymisensä on kyseisessä tilanteessa täysin tarkoituksenmukaista, järkevää ja välttämätöntäkin. Jos opettaja yrittää arvoaltaansa tukeutuen estää oppilaan käyttäytymistä, hän kohtaa väistämättä vastustusta, ja ongelmatilanne säilyy tai pahenee entisestään. (Cooper, Smith & Upton 1994, 97; Cooper & Upton 1990.)

Molnar ja Linqvist (1994) kuvaavat ekosysteemisen lähestymistavan soveltamista koulun ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Kun koulussa ilmenneestä ongelmasta on tullut krooninen, sitä on jo ehditty yrittää ratkaista monella tavalla - turhaan. Tällöin opettajien teoriat ja ratkaisuyritykset ovat muuttuneet osaksi ongelmaa: ne eivät muuta oppilaan ongelmakäyttäytymistä vaan pitävät sitä yllä. Ekosysteemisen ajattelun mukaan suhtautumista ongelmaan Molnar ja Lindquist vertaavat salapoliisin työhön. Jos yksi teoria osoittautuu vääräksi, se hylätään, mutta samalla siitä saadaan arvokasta tietoa uuden, toimivamman teorian rakentamiseksi. Salapoliisiongelman selvittäminen on jatkuva prosessi, jossa toistuvat teorian kehittäminen ja kokeilu ja joka päättyy vasta, kun tapaus ratkeaa. (Molnar & Lindquist 1994, 42.)

Molnar ja Lindquist korostavat, että ongelmaa ei tulisi nähdä oppilashuolto-ryhmän tavoin osana yksittäistä oppilasta vaan osana koko ekosysteemiä. Ongelman ratkaisemisessa lähtökohtana on se, että muutos missä tahansa ekosysteemissä osassa vaikuttaa koko systeemiin (Molnar & Lindquist 1994, 25). Kroonistuneen ongelmatilanteen ratkaisemiseksi ei siis tarvitsisi muuttaa oppilasta, vaan muutos voidaan aloittaa sellaisesta ekosysteemistä osasta, johon on helpointa vaikuttaa. Sen sijaan, että opettajat yrittävät turhaan vaikuttaa oppilaan ajattelutapoihin, he voisivat yrittää muuttaa omia ajattelu- ja toimintatapojaan ja lähestyä ongelmaa kokonaan uudesta näkökulmasta.

Ongelmanratkaisuun Molnar ja Lindquist ehdottavat menetelmiä, jotka voivat tuntua tavallisen maalaisjärjen vastaisilta ja joita siksi kutsutaan paradoksaalisiksi.

Opettaja voi esimerkiksi omaksua uuden tavan tulkita oppilaan ongelmakäyttäytymistä ja pyrkiä antamaan sen motiiveille ja seurauksille kielteisen sijasta myönteisen selityksen. Kun sekä opettaja että oppilas alkavat nähdä häiritsevän käyttäytymisen myönteiset puolet, se menettää alkuperäisen tehonsa. Opettajan tarve muuttaa oppilaan käyttäytymistä voi jopa poistua kokonaan, mutta joka tapauksessa opettajan muuttunut suhtautumistapa rikkoo urautuneen vuorovaikutuskuvion, ja muutos heijastuu myös oppilaan käyttäytymiseen. Tilanne saadaan ratkaistuksi niin, että kukaan ei menetä kasvojaan eivätkä opettaja ja oppilas joudu turhaan ja loputtomaan arvovaltataisteluun. (Cooper, Smith & Upton 1994, 96; Cooper & Upton, 1990, 309.)

Molnarin ja Lindquistin esittämät menetelmät poistavat harvoin ongelmaa välittömästi, vaan ne vaativat aikaa vaikuttaakseen. Niitä on aina sovellettava kyseessä olevaan tilanteeseen sopivalla tavalla, ja onnistuminen vaatii opettajalta sinnikkyyttä ja todellista uskoa asiaansa. Oppilaan on voitava olla varma siitä, että hän ei ole joutunut vain opettajan sarkasmin tai uudenglaisen ”muksulogian” (*kidology*) kohteeksi. Onnistuessaan menetelmät voivat parantaa huomattavasti opettajan ja oppilaan suhdetta, yhteistyötä ja koko luokan ilmapiiriä. Uusi lähestymistapa voi myös saada opettajat pohtimaan entistä enemmän omaa toimintaansa. (Cooper & Upton 1991.)

Ekosysteemisen lähestymistavan juuret ovat systeemiteoriassa, ja sen perusajatus on, että yksittäisen oppilaan ongelmakäyttäytyminen on sidoksissa ympäröiviin ekosysteemeihin - luokkaan ja koko kouluun - ja muutos missä tahansa näiden ekosysteemien osassa heijastuu myös oppilaan käyttäytymiseen. Ongelmatilanteita ei siis lähestytä etsimällä niiden syitä yksilöstä ja tämän menneisyydestä eikä tekemällä diagnooseja, vaan huomio kiinnitetään suoraan ongelmatilanteeseen ja sen muuttamiseen. Oppilaan käyttäytymistä tarkastellaan osana kontekstia: kouluympäristöä ja sen ihmis-suhdeverkostoa.

Systeemi voidaan määritellä elementtien joukoksi, joka toimii yhtenä kokonaisuutena yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Betts 1992). Erilaisia systeemejä ovat esimerkiksi ihmiselimitys, perhe, liikeyritykset ja koulusysteemit, ja ne voidaan jakaa edelleen pienempiin osasysteemeihin. Koulu voidaan nähdä systeeminä, jonka osasysteemejä ovat luokat, opettajakunta, henkilökunta ja muut vakiintuneet ryhmät, kuten oppilashuoltoryhmä (Laaksonen & Wiegand 1990, 57). Elementeiksi puolestaan kutsutaan systeemin osia, jotka eivät voi yksinään muodostaa omaa systeemiään eivätkä

toimia systeemin tavoin. Kaikille systeemeille yhteinen piirre on yhteisvaikutus, synergia: systeemi kokonaisuutena on enemmän kuin sen osien eli elementtien summa. (Betts 1992, 38.)

Laaksonen ja Wiegand (1990, 126) tiivistävät systeemisen toimintamallin ominaispiirteet perinteiseen verrattuna seuraavasti:

- (1) Systeemisessä mallissa ei hyväksytä ongelman määrittämistä pelkästään yksittäisen oppilaan kannalta, vaan ongelmatilanne koskee koko luokkaa ja koulua.
- (2) Ongelman hoitamisesta ovat vastuussa kaikki asianosaiset - luokkatoverit, opettajat, rehtori, opinto-ohjaaja, vanhemmat ja oppilas itse - eikä vastuuta siirretä yhdelle asiantuntijalle, kuten koulupsykologille.
- (3) Ongelmatilanteeseen ei oleteta olevan yhtä ainoaa ratkaisua, vaan tilannetta pohditaan eri systeemien kannalta ja tarkastellaan eri osasysteemien vaikutusta ongelmaan.
- (4) Oppilasta ei pidetä syypäänä koulun toimien epäonnistumiseen. Ongelmanratkaisussa arvioidaan koulun toimintaa ja opetuksen toteuttamista, ja myös oppilaiden ajattelu- ja arvostelukykyä kunnioitetaan.
- (5) Muutosta ei vaadita yksin oppilaalta, vaan koulu on valmis etsimään vaihtoehtoja ja muuttamaan joustavasti omaa toimintaansa.

Senge (1990) määrittelee systeemisen ajattelun uudeksi tavaksi nähdä maailma, niin että osien asemesta nähdään kokonaisuuksia, lineaaristen syy-seuraussuhteiden asemesta monimutkaisia vuorovaikutussuhteita ja yksittäisten tilanneotosten asemesta prosesseja. Hänen esittämiinsä systeemisen ajattelun lakeihin kuuluvat esimerkiksi, että uusien ongelmien syitä voi usein etsiä aiempien ongelmien ratkaisuihin ja että helpot ja itsestäänselvät ratkaisut voivat vain pitää yllä tai pahentaa systeemissä olevaa ongelmaa. Laeissa esitetään myös, että parhaat ratkaisut eivät välttämättä tuota tulosta välittömästi vaan hitaasti, ajan myötä, ja että syy ja seuraus eivät aina ole ajallisesti eivätkä paikallisesti lähekkäin. Pienet, hyvin kohdistetut toimenpiteet voivat tuottaa merkittäviä ja pysyviä tuloksia, ja juuri vähiten itsestäänselvät toimenpiteet ovat usein tuloksellisimpia. Systeeminen ajattelu tekee turhaksi syntipukin etsimisen ulkoisista olosuhteista,

sillä ongelman syy ja ihminen, jolla ongelma on, kuuluvat molemmat samaan systeemiin. (Senge 1990, 57 - 67.)

### 5.3 Informaatioaikakauden koulu - haasteet ja mahdollisuudet

Reigeluth (1992, 9) huomauttaa, että koulutus on koko Yhdysvaltojen historian aikana kokenut ainoastaan yhden systeemisen muutoksen: silloin, kun yhden ainoan luokkahuoneen muodostamat koulut muuttuivat nykyiseksi teolliseksi liukuhihnamalliksi. Yhteiskunta on sittemmin kehittynyt edelleen, teollisesta aikakaudesta on siirrytty jälkiteolliseen, postmoderniin eli informaatioaikakauteen, ja paradigman murros on näkynyt niin perheen rakenteessa, tiedonvälityksessä ja liikenteessä kuin työelämässäkin. Koulutus on toistaiseksi pysynyt pääpiirteiltään samanlaisena kuin teollisella aikakaudella, ja vain vähäpätöisiä uudistuksia on tapahtunut. Koulusysteemi on jäänyt ajastaan jälkeeseen, eikä se pysty vanhentuneeseen paradigmaansa takertumalla enää täyttämään nopeasti muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksia (Nelson 1994, 51; Reigeluth 1992, 9 - 10).

Reigeluth arvostelee nykyistä koulusysteemiä siitä, että se on luonut vihostuhteita opettajien ja hallinnon, opettajien ja oppilaiden sekä usein myös opettajien ja vanhempien välille. Niillä, jotka ovat alimpina järjestelmän hierarkiassa, ei ole mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon, vaan heidän odotetaan tyytyvän noudattamaan käskyjä. Opetus on sirpaloitu erillisiksi oppiaineiksi, ja erityisesti yläasteella oppiainerajat ovat onnistuneet säilymään muuttumattomina. Oppilaita kohdellaan kuin he olisivat kaikki samanlaisia - jokaisen odotetaan tekevän samoja asioita samaan aikaan - ja heidät pakotetaan olemaan passiivisia niin oppijoina kuin kouluyhteisön jäseninäkin. (Reigeluth 1992, 10.)

Betts (1992, 38) toteaa, että koululaitoksen tämän päivän epäonnistumiset juontuvat sen aikaisemmasta menestyksestä. Alkuvaiheista lähtien koululla on ollut kolme tehtävää: tietojen ja kulttuuristen arvojen siirtäminen sukupolvelta toiselle, huolenpito sekä oppilaiden valmistaminen tulevaan itsenäiseen elämään, mihin kuuluu olennaisena kyky käyttää kriittistä ja luovaa ajattelua ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Tässä viimeisessä tehtävässä koulu on Bettsin mukaan onnistunut huonoimmin, ja siitä onkin tullut vanhoja malleja ylläpitävä, muutosta jarruttava voima yhteiskunnassa.



Teollisella aikakaudella yhteiskunnalla oli runsaasti käyttöä vaatimattoman koulutuksen saaneille ihmisille yksinkertaisessa liukuhihnatyössä. Nykyään työelämän vaatimukset ovat kuitenkin muuttuneet, eikä työpaikkoja ole tarjolla kouluttamattomille. Fyysisten kykyjen sijasta yhteiskunta odottaa jäseniltään henkisiä kykyjä, minkä vuoksi koulutukseltakin vaadittaisiin uudenlaista tehokuutta.

Millainen koulusysteemi sitten pystyisi vastaamaan informaatioyhteiskunnan haasteisiin tulevalla vuosituhanella? Ensimmäiseksi koulun tulisi Reigeluthin mielestä luopua oppilaiden valikoimisesta ja alkaa painottaa oppimista. Tämä onnistuisi siten, että koulu ei enää pitäisi ajankäyttöä vakiona eikä antaisi oppilaiden suoriutumisen vaihdella vaan pitäisi sen sijaan kunkin oppilaan kykyjen mukaisen suoritustason vakiona ja antaisi oppimiseen käytetyn ajan vaihdella. Ajan sijasta saavutuksiin perustuva systeemi vaatisi myös sitä, että koulu lakkaisi seuraamasta oppilasryhmien edistymistä ja keskittyisi kunkin oppilaan henkilökohtaiseen edistymiseen. Tällaisessa koulusysteemissä opettaja ei voisi olla pelkkä tiedon jakaja vaan eräänlainen valmentaja, joka tukisi ja ohjaisi oppilaiden työskentelyä. Informaatioajan koulusysteemiä johdettaisiin demokraattisesti, ja oppilaat pääsisivät osallistumaan päätöksentekoon ja tekemään organisaation kehittämistä koskevia aloitteita. Koulun olisi vaihdettava vanhentunut byrokraattinen organisaatiomallinsa uudenlaiseen, tiimityöskentelyyn perustuvaan malliin, kuten ollaan tekemässä jo useimmissa yhteiskunnan organisaatioissa.

(Reigeluth 1992, 11.)

Banathyn (1991) mukaan yritykset uudistaa koulujärjestelmää eivät ole saaneet aikaan merkittäviä parannuksia, koska niillä on pyritty pelkästään korjailemaan vanhaa järjestelmää sen sijaan, että luotaisiin kokonaan uusi järjestelmä. Koulutuksen kriisitilanteen takana on hänen mielestään kaksi suurta syytä: kasvatuksen tutkimuksen hajanaisuus ja eri tieteenaloihin sitoutuminen sekä mekanistinen maailmankuva. (Banathy 1991, 9 - 10.) Jälkimmäiselle ovat ominaisia analyyttinen ajattelu, reduktionistisuus ja deterministisyys, jotka hallitsevat edelleen ajattelua kasvatusalallakin. Analyttisyys ja reduktionistisuus merkitsevät sitä, että ilmiöitä pyritään ymmärtämään hajottamalla ne yhä pienemmiksi osiksi eikä pystytä enää näkemään kokonaisuuksia eikä osien välisiä vuorovaikutussuhteita. Deterministisyys puolestaan on uskoa siihen, että ilmiöt voidaan selittää yksinkertaisilla, lineaarisilla syy-seuraussuhteilla ja että ne ovat siten ennustettavissa. Mekanistinen ajattelu ei kuitenkaan auta ymmärtämään toisiinsa kytkeytynei-

den systeemien toimintaa jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä eikä hallitsemaan niihin liittyviä monimutkaisia ongelmatilanteita. (Banathy 1995, 53 - 55.)

Systeemin kehittämisen onnistumiseksi olisi ensimmäiseksi puututtava uskomuksiin, joita Senge (1990) nimittää organisaation ”oppimisvaikeuksiksi”. Organisaation joustavuutta ja oppimiskykyä heikentävät esimerkiksi sellaiset syvään juurtuneet käsitykset kuin että kunkin työntekijän asema rajaa tiukasti hänen vastualueensa, että vastuu epäonnistumisista voidaan aina vierittää jonkun toisen niskoille ja että paras tapa kohdata vaikeudet on käydä tehokkaasti ulkopuolella olevien vihollisten kimppuun. Organisaatioissa myös kiinnitetään usein enemmän huomiota hetkellisiin, äkillisiin ongelmatilanteisiin kuin hitaampiin, vähittäisiin prosesseihin, jotka voivat kuitenkin olla systeemin selviytymisen kannalta kaikkein merkittävimpiä. Kun toiminnan seuraukset eivät systeemissä useinkaan ole välittömiä vaan tulevat esiin sekä ajallisesti että paikallisesti etäällä, kokemuksesta oppiminen on vaikeaa. On myös tavallista, että organisaation jäsenet välttävät tietoisesti ottamasta puheeksi vaikeita kysymyksiä, koska he eivät halua ”keikuttaa venettä” tai kyseenalaistaa asemaansa osoittamalla tietämättömyyttään ja epävarmuuttaan. (Senge 1990, 18 - 25.)

Oppimisvaikeuksia on kaikilla organisaatioilla, ja niiden syntymiseen vaikuttavat tapa, joilla organisaatioita johdetaan ja jolla työntekijöiden tehtävät määritellään sekä ennen kaikkea tapa, jolla ihmiset ovat oppineet ajattelemaan ja toimimaan toistensa kanssa. Myös älykkäät, asialle omistautuneet ihmiset voivat organisaation oppimisvaikeuksien vuoksi epäonnistua ongelmanratkaisuyrityksissään, ja heidän ponnistelunsa saattavat jopa pahentaa tilannetta. (Senge 1990, 17 - 18.) Organisaatiossa, jolla on oppimisvaikeuksia, ihmiset syyttävät ongelmista jotakin ulkopuolista tahoa, kun taas systeemisen ajattelun näkökulmasta kasvatustilanteissa kaikki osapuolet ovat osa ongelmaa ja myös osa ratkaisua (Cammaert 1995, 9).

Skrtic (1991) arvioi kriittisesti kouluorganisaation tapaa käyttää erityisopetusta suojakilpenä, jonka tarkoituksena on harhauttaa muuta ympäristöä luulemaan, että koulu on mukautunut yhteiskunnan vaatimuksiin. Todellisuudessa erityisopetus on kuitenkin keinotekoinen, myyttinen rakenne, jonka avulla koulu pystyy vastustamaan muutosta. Muutosvaatimukseen vastataan lisäämällä koulun toimintaan irrallisia ohjelmia tai asiantuntijoita, jolloin vältetään muokkaamasta koko järjestelmää perustusta myöten. Skrticin mukaan sekä erityispedagogiikka että oppilaiden poikkeavuus voidaan nähdä perin-

teisen kouluorganisaation sivutuotteina, jotka turvaavat koulun byrokraattisen toimintatavan ja muuttumattomuuden.

Skrtic tarkastelee kriittisesti neljää perusolettamusta, jotka ovat hänen mukaansa ohjanneet ja ohjaavat edelleen erityispedagogiikan alaa (Skrtic 1991, 54; Denti & Katz 1995, 416). Nämä oletukset ovat

- (1) Häiriöt (*disabilities*) ovat oppilailla olevia patologisia tiloja.
- (2) Erotteleva diagnosointi on objektiivista ja hyödyllistä.
- (3) Erityispedagogiikka on rationaalisesti suunniteltu ja järjestetty palvelujärjestelmä, josta on hyötyä diagnosoiduille oppilaille.
- (4) Edistys on tulosta diagnosoinnin ja opetusmenetelmien teknologisesta kehityksestä.

Erityispedagogiikka alana on kehittynyt pitämään pystyssä koulujärjestelmää, joka olisi muuten liian puutteellinen selviytyäkseen. Koulu on suunniteltu muokkaamaan oppilaista sellaisia kansalaisia kuin teollisuusyhteiskunta tarvitsee, ja nykyiset mekanistisen ajattelun mukaiset organisaation rakenteet sekä opetus- ja arviontikäytännöt soveltuvat korkeintaan tuottamaan muottiin sopivia ihmisiä kuin liukuhihnalta. Laadunvalvonta erottelee hihnalta ne, jotka eivät täytä vaatimuksia, lajittelee heidät ja toimittaa heidät toiselle, syrjemmässä olevalle linjalle - erityisopetukseen. Onnekkaimista saadaan vielä muokatuksi systeemiin kelpaavia yksilöitä, mutta toiset jäävät lopullisesti ulkopuolelle. Kierrätys toimii huonosti: kenelläkään ei tunnu olevan käyttöä koulujärjestelmästä pudonneille.

Kouluorganisaatio on yhteiskunnallinen instituutio, jonka toimintaan vaikuttavat useat keskenään ristiriitaiset jännitteet. Koulu on yhteiskunnallisen rakenteen säilyttäjä ja kansalaisten sosiaalistaja ja valikoija, joskus myös säilytyspaikka. Lisäksi sen tulisi olla yksilöllistä kasvua ja kehitystä tukeva oppimisen instituutio. Koulun julkiset tavoitteet painottavat nimenomaan yksilöiden persoonallisuuden kehitystä, kun taas sen toimintarakenteet ovat perustuvat yhteiskunnan sosiaalistamistarpeisiin. Koulun hallinto puolestaan mukailee teollisen tuotantojärjestelmän mallia. Ristiriitaiset odotukset aiheuttavat paineita kaikille kouluyhteisön jäsenille, ennen kaikkea opettajille. Sisäiset

jännitteet sekä synnyttävät tarvetta muuttaa koulua että vaikeuttavat kehittämistyötä. (Lyytinen & Uusitalo 1991, 18.)

Skrticin mielestä kouluorganisaation muutosvastarintaa pitää yllä nykyinen byrokraattinen toimintamalli ja vain ”adhokraattinen” organisaatio pystyy todella joustamaan olosuhteiden niin vaatiessa. Tällainen organisaatio tähtää ongelmien ratkaisuun keksimällä uusia toimintamalleja sen sijaan, että se kehittäisi edelleen jo olemassa olevia malleja. Skrtic käyttää esimerkkinä adhokraattisesta organisaatiosta NASA:a Apollo-projektin aikana 1960-luvulla. Tavoitteena oli tuolloin miehitetty kuulento, mutta valmiita, standardoituja toimintamalleja ei vielä ollut olemassa vaan kaikki ongelmat kohdattiin ensimmäistä kertaa ja ratkaistiin *ad hoc* -periaatteella. Organisaation työnjako ja työskentelyn järjestäminen perustuivat yhteistyöhön ja keskinäiseen sopeutumiseen. Nykyisin NASA on muuttunut adhokraattisesta organisaatiosta byrokraattiseksi, koska useimmat miehitettyihin avaruuslentoihin liittyvät kysymykset ratkaistiin jo Apollo-vaiheessa ja nyt olemassa olevia malleja enää hiotaan yhä täydellisemmiksi. (Skrtic 1991, 183 - 184.) Samalla NASA on, kuten koululaitoskin, menettänyt kykynsä toimia joustavasti ja luovasti uusissa ja yllättävissä olosuhteissa, joissa vanhat hyvät keinot lakkaavat toimimasta.

Oppilashuoltoryhmän toiminnassa adhokraattisuus merkitsisi sitä, että ongelmatilanteissa ei pelkästään valittaisi olemassaolevista toimenpidevaihtoehdoista sopivimmalta vaikuttavaa, vaan kehitettäisiin uusia, innovatiivisia toimintatapoja, etsittäisiin uudenlaisia näkökulmia ja oltaisiin avoimia sellaisillekin ajatuksille, joita kukaan ei ole aikaisemmin kokeillut. Toimenpiteillä ei pyrittäisi sopeuttamaan oppilasta kouluun, vaan koulu olisi valmis sopeutumaan oppilaan tarpeisiin. Tällöin oppilashuoltoryhmä ei kohtaisi enää sellaisia tilanteita, joissa mitkään koulun käytössä olevat toimenpiteet eivät ole toimineet eikä näkyvissä ole muuta keinoa kuin siirtää oppilas pois kouluorganisaatiosta.

Reigeluthin (1992, 9) mukaan on kaksi tapaa muuttaa koulusysteemiä: muutos voi vähittäistä, pala kerrallaan tapahtuvaa, tai systeemistä. Vähittäinen muutos on ”nikkarointia”, jolla yritetään muokata ja korjailla jotakin systeemin osaa. Systeeminen muutos puolestaan on perustavanlaatuisen, ja sen periaatteena on, että systeemin yhden osan onnistunut korjaaminen edellyttää kaikkien muidenkin systeemin osien mullistamista. Banathy (1991, 6) vertaa nykyistä koulujärjestelmää uppoavaan laivaan, jota

yritetään pelastaa järjestelemällä kansituoleja uudelleen ja uudelleen. Mitkään parannukset tai uudelleenjärjestelyt eivät tuota riittävää tulosta, jos ne perustuvat edelleen entiseen liukuhihna-ajatteluun ja teollisen aikakauden käytäntöihin.

Yhteiskunnan muuttuessa koulun tulisi luopua mekanistisesta, positivismiin pohjautuvasta toimintamallista ja omaksua Parkerin (1997) kuvailema postmoderni ajatusmaailma. Postmodernit oppimisen mallit eivät edellyttäisi enää tiukasti määrättyjä, pysyviä rakenteita eivätkä yhteinäisiä opetussuunnitelmia, opetusmenetelmiä tai arviointikäytäntöjä. Parker toteaa, että teatterissa ei arvioida valmiin tarkistuslistan perusteella, onko näytelmä hyvä vai ei ja nautittiinko sen katsomisesta, eikä näin pitäisi arvioida myöskään kouluja, luokkia eikä oppilaita. Koulutuksen tarkoituksena ei postmodernissa yhteiskunnassa olisi tuottaa ihmisiä, joilla kaikilla olisi hallussaan tietyt ennalta määrättyt kyvyt ja saavutukset, vaan antaa yksilöille tilaa kehittää itseään sekä kasvattaa näistä itsenäisesti ajattelevia, kriittisiä kansalaisia, jollaisia Parker kuvaa ”sivistyneiksi, oppineiksi ja ironisiksi ihmisolennoiksi.” (Parker 1997, 152.)

## 6 POHDINTA

Oppilashuoltoryhmän toiminta heijastelee perinteistä länsimaista ajattelutapaa, joka perustuu mekanistiseen maailmankuvaan ja on hallinnut vuosikymmenten ajan ihmisten ajattelua niin koulumaailmassa kuin muillakin aloilla. Yhteiskunnan kehittyminen on kuitenkin asettanut koululle yhä suurempia muospaineita, samalla kun on käynyt ilmeiseksi, että nykyinen järjestelmä ei riitä täyttämään odotuksia. Koulu on yrittänyt vastata muospaatuksiin, mutta niin kauan kuin ei olla valmiita puuttumaan myös käytäntöjen taustalla vaikuttaviin ajattelutapoihin, muutokset jäävät pelkäksi ”kansituolien siirtelyksi”, joka ei pysäytä laivan vajoamista.

Peruskoulun ongelmista on puhuttu kauan, ja koulusysteemissä puuhataan monenlaisia muutoksia; esimerkiksi oppiaineiden, vuosiluokkien ja ala- ja yläasteen välisten rajojen häivyttäminen ovat saaneet paljon huomiota. Nämä rakenteelliset muutokset ovatkin suuria ja näkyviä, mutta ne eivät välttämättä takaa, että koulun toimintaa ohjaavat perusoletukset ja käsitykset olisivat muuttuneet. Samalla, kun koulu on

omaksunut uusia yksilöllisyyttä, itseohjautuvuutta ja oppilaskeskeisyyttä korostavia arvoja, sen odotetaan kuitenkin edelleen toimivan kuin teollisuuslaitos, joka kuljettaa oppilaat lävitseen työntääkseen nämä ulos yhdenmukaisina lopputuotteina. Ristiriitaiset odotukset heijastuvat oppilashuoltoon, jonka energia kuluu pohtiessa, mitä tehdä erilaisille ongelmaoppilaille. Hedelmällisempi vaihtoehto olisi pohtia, mitä koulu voisi tehdä, jotta erilaiset oppilaat eivät enää olisi sille ongelma.

Organisaation ongelmien kohtaaminen on ahdistavaa, jos lähtökohtana on oletus, että ne ovat aina jonkun syytä tai mahdollisesti osoitus jonkun kyvyttömyydestä tai ammattitaidon puutteesta. Kun oppilashuoltoryhmä toteaa koulun olevan vaikeuksissa, ellei peräti täysin neuvoton, se takertuu syiden ja ratkaisujen etsimiseen oppilaista: olisi löydettävä entistä tehokkaampia keinoja vaikuttaa oppilaisiin, jotta näistä saataisiin muovatuksi kouluun sopeutuvia, ongelmattomia ”perusoppilaita”. Ne oppilaat, joista ei pystytä kitkemään ongelmien taustalla olevia ”taudinaiheuttajia” ja joiden sopeuttaminen koulun vaatimuksiin vaikuttaa mahdottomalta, olisi nykyisessä järjestelmässä helppointa siirtää jonkun toisen, ongelmatapauksiin erikoistuneen tahon hoidettavaksi, pois häiritsemästä perusoppilaiden kasvatusta.

Lamavuosien aikana yhä useampia perheitä koskettaneet sosiaaliset ongelmat ja turvattomuuden tunne ovat epäilemättä näkyneet myös koulussa ongelmatapausten lisääntymisenä. Koulu ei voi kuitenkaan loputtomiin todeta, että ongelmien syyt ovat sen ulottumissa eikä sen voida odottaa pystyvän ratkaisemaan niitä. Huonolta vaihtoehdolta tuntuu myös määritellä kaikki koulun kannalta ongelmallisesti käyttäytyvät oppilaat ”erityisoppilaksi”, joihin sovelletaan ”erityisiä tukitoimia” tai siirretään kokonaan pois koulusta. Vaikka koulu ei olisikaan toiminnallaan aiheuttanut ongelmia, se ei voi vetäytyä vastuusta vaan sillä on velvollisuus huolehtia kaikista oppilaistaan. Perinteiset ongelmanratkaisukeinot eivät riitä pitkälle, se on jo todettu, eikä ”perusoppilaita” ole olemassakaan muualla kuin kasvattajien haaveissa. Ainoa tapa, jolla kouluorganisaatio voi löytää toimivan ja mielekkään ratkaisun ongelmiinsa, on tutkia omia toimintatapojaan ja niiden taustalla olevia arvoja, oletuksia ja pyrkimyksiä - koko sitä maailmankuvaa, jolle sen toiminta perustuu.

Tässä työssä olen tarkastellut koulusysteemin yhden pienen osan, oppilashuoltoryhmän, toimintaa lyhyen ajanjakson aikana, enkä voi olettaa saaneeni siitä täydellistä ja tarkkaa käsitystä. Uskon kuitenkin, että koulumaailmassa vallitsevat ajattelutavat ja

uskomukset tulevat esille oppilashuoltoryhmässä selvemmin kuin ehkä missään muualla kouluorganisaatiossa. Oppilashuoltohan on juuri se osa, joka joutuu kohtaamaan koulun vaikeimmat ongelmat ja suurimmat ristiriidat, ja siltä odotetaan paljon asiantuntijoiden yhteistyöelimenä, ongelmien ratkaisijana ja ennaltaehkäisijänä, ilmapiirin ja viihtyvyyden parantajana ja koko kouluyhteisön kehittäjänä.

Olisi ollut mielenkiintoista seurata, miten oppilashuoltoryhmän käsittelemien ongelmaoppilaiden asiat lopulta järjestyivät ja miten onnistuneiksi tehdyt ratkaisut osoittautuivat. Moni avoimeksi jäänyt kysymys olisi voinut saada vastauksen, jos käytössä olisi ollut viittä kokousta huomattavasti laajempi aineisto. Rajallista kokoustilanteen havainnointia olisi voinut täydentää ryhmän jäsenten haastatteluilla, joiden perusteella olisi todennäköisesti saanut hyvin erilaisen käsityksen ongelmanratkaisun periaatteista ja taustoista kuin ryhmää havainnoimalla. Muita kiinnostavia kysymyksiä, joita aineistoa analysoidessa syntyi mutta joihin se ei riittänyt antamaan vastausta, olivat esimerkiksi seuraavat:

- Kuinka paljon ja millä tavoin oppilashuoltoryhmän päätöksentekoon vaikuttavat jäsenten oppilaasta ja tämän taustasta muodostamat, mahdollisesti vailla todellisuuspohjaa olevat käsitykset ja mielikuvat?
- Millainen suhde oppilashuollon asiantuntijoiden ja oppilaiden vanhempien välillä on, ja millainen näkemys osapuolilla on toisistaan ja yhteistyön toivuudesta?
- Kuinka toimivaa ja saumatonta on oppilashuoltoryhmän ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyö, ja millaisia ongelmia siinä mahdollisesti on?
- Millainen merkitys oppilashuoltoryhmällä ja sen kokouksilla on oppilaan kanssa työskenteleville: millaista hyötyä kasvattajat tuntevat saavansa, ja millaista tukea ryhmältä toivotaan?

Jos samaa oppilashuoltoryhmää tarkasteltaisiin uudelleen nyt, joitakin vuosia myöhemmin, toimintaperiaatteet olisivat ehkä muuttuneet paljonkin - tai ehkäpä eivät sittenkään kovin paljon. On vaikeaa muuttaa vakiintuneita, tiukkaan juurtuneita ajatusmalleja, joihin koulu sosiaalistaa niin oppilaansa kuin kasvattajansakin alusta lähtien. Asiantuntevien ihmisten kohtauspaikkana oppilashuoltoryhmä ei ole kuitenkaan merkit-

tävä pelkäästään vanhentuneiden mallien säilyttäjänä vaan myös mahdollisena uusien ideoiden kehittäjänä ja muutosten alkuunpanijana. Yksittäiset rohkeat ja tiedostavat ihmiset ja koulut voivat saada vireille suuria asioita.



## LÄHTEET

- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 78.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.), 248 - 261.
- Banathy, B. H. 1991. Systems design of education. A journey to create the future. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Banathy, B. H. 1995. Developing a systems view of education. Educational Technology 35 (3), 53 - 57.
- Betts, F. 1992. How systems thinking applies to education. Educational Leadership 50 (3), 38 - 41.
- Blankstein, A. M. 1992. Lessons from enlightened corporations. Educational Leadership 49 (6), 71 - 75.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. 2. p. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonstingl, J. J. 1992a. The quality revolution in education. Educational Leadership 50 (3), 4 - 9.
- Bonstingl, J. J. 1992b. The total quality classroom. Educational Leadership 49 (6), 66 - 70.
- Brendtro, L. K. & Long, N. 1995. Breaking the cycle of conflict. Educational Leadership 52 (5), 52 - 56.
- Brendtro, L. K. & Van Bockern, S. 1994. Courage for the discouraged. A psycho-educational approach to troubled and troubling children. Focus on Exceptional Children 26 (8), 1 - 14.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Cammaert, R. 1995. Total quality management. Using TQM to optimize education in Alberta. Education Canada 32 (2), 4 - 11, 19.
- Cooper, P., Smith, C. J. & Upton, G. 1994. Emotional and behavioural difficulties. Theory to practice. London: Routledge.

- Cooper, P. & Upton, G. 1990. An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. *Educational Psychology* 10 (4), 301 - 321.
- Cooper, P. & Upton, G. 1991. Putting pupils' needs first. *British Journal of Special Education* 18 (3), 111 - 113.
- Coulby, D. & Harper, T. 1985. Preventing classroom disruption. Policy, practice and evaluation in urban schools. London: Croom Helm.
- Deming, W. E. 1986. Out of the crisis. Quality, productivity and competitive position. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denti, L. G. & Katz, M. S. 1995. Escaping the cave to dream new dreams: a normative vision for learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (7), 415 - 424.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (toim.) 1994. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 106.
- Gallagher, J. J. 1986. Learning disabilities and special education: a critique. *Journal of Learning Disabilities* 19 (10), 595 - 601.
- Glasser, W. 1992. The quality school. Managing students without coercion. 2. p. New York: HarperCollins.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heshusius, L. 1989. The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: an overview. *Journal of Learning Disabilities* 22 (7), 403 - 415.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Howe, K. R. & Miramontes, O. B. 1992. The ethics of special education. New York: Teachers' College.

- Ihatsu, M. & Matilainen, K. (toim.) 1994. Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 55.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Opetushallitus.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.), 131 - 149.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Killion, J. P. & Todnem, G. R. 1991. A process for personal theory building. *Educational Leadership* 48 (6), 14 - 16.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. p. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. p. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Liimatainen-Lamberg, A.-E. (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7/1996.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), 109 - 130.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69 - 85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112 - 127.
- Lundén, E. & Näsman, A. 1980. Elevvård - till vems bästa? En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolans elevvård. Tukholma: Prisma.
- Lyytinen, H. K. & Uusitalo, R. 1991. Uudistuva yläaste. Yhdessä kehittämällä ajan tasalle. Helsinki: VAPK.

- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg (toim.), 43 - 60.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. Tapio Malinen. Porvoo: WSOY.
- Nelson, H. G. 1994. Learning systems design. Educational Technology 34 (1), 51 - 54.
- Oakland, J. S. 1993. Total quality management. The route to improving performance. 2. p. New Jersey: Nichols.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Oppilaan monet auttajat. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. 1992. Sosiaali- ja terveyshallituksen oppaita 13. Helsinki: VAPK.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:151. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Parker, S. 1997. Reflective teaching in the postmodern world. A manifesto for education in postmodernity. Buckingham: Open University Press.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. p. Newbury Park: Sage.
- Peruskouluasetus 12. 10. 1984/718.
- Peruskoululaki 27. 5. 1983/476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatustieteellisenä ongelmana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 18.
- Reigeluth, C. M. 1992. The imperative for systemic change. Educational Technology 32 (11), 9 - 13.
- Ruoho, K. 1994. Käyttäytymishäiriöt ja kasvatuksen johdonmukaisuus. Teoksessa M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.), 87 - 99.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.), 157 - 199.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) 1996. Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 63.

- Schmoker, M. & Wilson, R. B. 1993. Transforming schools through total quality education. *Phi Delta Kappan* 74 (5), 389 - 395.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sirotnik, K. A. & Oakes, J. (toim.) 1986. *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling.* Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Skrtic, T. M. 1991. *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization.* London: Century Business Press.
- Suonperä, M. 1989. *Opetusvaikeustutkimus. Peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä.* Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 23.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. *Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn.* *Kasvatus* 23 (3), 276 - 280.
- Sykes, G. 1986. *Teaching as reflective practice.* Teoksessa K. A. Sirotnik & J. Oakes (toim.), 229 - 245.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.* *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Wiest, D. J. & Kreil, D. A. 1995. *Transformational obstacles in special education.* *Journal of Learning Disabilities* 28 (7), 399 - 407.