

Hanna Marjamäki

KOULUN SOSIAALINEN TEHTÄVÄ OPPILAS- JA OPISKELIJAHUOLTOLAISISSA

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Hanna Marjamäki: Koulun sosiaalinen tehtävä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Sosiaalityö

Ohjaajat: Suvi Raitakari ja Aino Ritala-Koskinen

Huhtikuu 2021

Tutkielmani tarkoitus on selvittää, millaisia diskursseja oppilas- ja opiskelijahuoltolaista ja siihen liittyvässä hallituksen esityksestä on tunnistettavissa, kun lainsäätäjä tulkitsee, määrittelee ja tekee ymmärrettäväksi koulun sosiaalista tehtävää. Tutkimusaineistona on 1.8.2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (OHL 1287/2013) sekä kyseisen lain perustelut sisältävä hallituksen esitys (HE 67/3013). Analyysimenetelmä on retorinen diskurssianalyysi. Tavoitteena on ollut löytää diskurssien avulla näkökulma ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin ja koulukuraattoriyöhön.

Koulun sosiaalisella tehtävällä ei ole vain yhtä määritelmää, vaan sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Paikallistan koulun sosiaalista tehtävää kouluinstituution historiasta sekä yhteiskuntateorioista käsin. Funktionalismi, konfliktiteoria ja mikrotason vuorovaikutusteoriat ovat yleisiä yhteiskuntateorioita, jotka toimivat tässä tutkielmassa teoreettisena viitekehyksenä ja näkökulmina koulun sosiaalisen tehtävän tarkasteluun.

Analyysin perusteella muodostetut koulun sosiaalista tehtävää kuvaavat diskurssit ovat koulutuksen yhteiskunnallista arvoa korostava arvodiskurssi, säästöjä korostava resurssidiskurssi, koulun ulkopuolisiin ja sisäisiin rajapintoihin liittyvä rajapintadiskurssi ja valtion kontrollia kouluinstituution ja sen piirissä oleviin oppilaisiin korostava kontrollidiskurssi. Ajankohtaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa näkyvät erityisesti arvodiskurssin ja rajapintadiskurssin näkökulmat. Arvodiskurssi korostaa koulun sosiaalisen tehtävän roolia sivistyksellisten ja yhteiskunnallisten arvojen uusintajana, kun taas rajapintadiskurssi asemoi koulun osaksi lapsi- ja perhepalveluiden järjestelmää ja lähestyy sosiaalista tehtävää hallintorakenteista käsin. Koulun sosiaalityön näkökulmasta tulevaisuuden vaihtoehtoisina suuntauksina voidaan nähdä siirtyminen lähemmäksi lastensuojelun sosiaalityötä tai koulukuraattoriyön erityisyyden ja koulun yhteisösosiaalityön vahvistaminen ja vahvistuminen.

Avainsanat: oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, oppilashuolto, diskurssit, koulu, koulukuraattori

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

ABSTRACT

Hanna Marjamäki: Social Function of School in Pupil and Student Welfare Act

Master's Thesis

Tampere University

Social Work

Supervisors: Suvi Raitakari and Aino Ritala-Koskinen

April 2021

The purpose of my master's thesis is to find out what kind of discourses related to social function of school can be recognized in Pupil and Student Welfare Act and in the government proposal related to the Act and how the legislator interprets, defines and makes the social function understandable. The research material consists of pupil and student welfare act (1287/2013) that was activated 1.8.2014 and government proposal (67/2013) that includes the argumentation and justification of the Act. My research method is rhetorical discourse analysis. My aim has been to utilize the discourses to find new perspectives to current social debates and to school social work.

There are several ways to define the social function of school. I have used historical review of school institution and social theories when defining the social function. Functionalism, conflict theory and micro level interaction theories are main social theories that form the theoretical framework and perspective to the analysis of social function of school.

The discourses I found through analysis are value discourse that emphasizes education as social value, resource discourse that focuses on saving of resources, boundary discourse that focuses on boundary-work both outside and inside school, and control discourse that focuses on state control over school system and pupils within the system. Especially value discourse and boundary discourse are present in current social debates. The value discourse defines the social function of school as reproduction of educational and social values while the boundary discourse positions school as part of child and family services and approaches the social function of school through administrative structures. Regarding school social work possible future visions can be either school social work shifting towards child welfare services or recognition of specificity of school social work and reinforcement of community social work in schools.

Keywords: Pupil and Student Welfare Act, pupil welfare, discourses, school, school social work

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Koulun sosiaalinen tehtävä	5
2.1 Näkökulmia koulun sosiaaliseen tehtävään.....	5
2.2 Koulujärjestelmän ja oppilashuollon historia sosiaalisen tehtävän näkökulmasta.....	8
2.3 Koulun sosiaalinen tehtävä yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta: funktionalismi, konfliktiteoria ja mikrotason teorit.....	17
3. Tutkimusasetelma	25
3.1 Tutkimuksen tehtävä, tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	25
3.2 Lainsäädäntötekstit aineistona ja aineiston esittely.....	26
3.3 Diskurssianalyysi ja sen soveltaminen tässä tutkielmassa.....	28
3.4. Analyysin kulku.....	30
3.5 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio.....	32
4. Tutkimustulokset: koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvät diskurssit	34
4.1. Arvodiskurssi.....	34
4.2 Resurssidiskurssi.....	39
4.3 Rajapintadiskurssi.....	42
4.4 Kontrollidiskurssi.....	49
5. Johtopäätökset	53
Lähteet	62

1. Johdanto

Sosiaalityön graduni on toinen gradu, jonka olen kirjoittanut. Ensimmäinen sosiologian gradu valmistui vuonna 2004, taustani sosiologiassa näkyy myös tässä tutkielmassa, jossa selvitän näkökulmia koulun sosiaaliseen tehtävään muun muassa sosiologian teorioiden avulla. Olen työskennellyt koulukuraattorina vuodesta 2013 ja vuonna 2014 tuli voimaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka on jo vuosin ajan herättänyt keskustelua ja kysymyksiä koulun sosiaaliseen tehtävään liittyen niin koulujen sisällä kuin yhteistyöverkostoissakin. Tyypillisiä mieltä askarruttaneita teemoja ovat olleet esimerkiksi koulun rooli osana lapsiperheiden palveluverkostoa ja koulun sosiaalisen tehtävän suhde koulun pedagogiseen tehtävään.

Tässä tutkielmassa on tarkoitus hahmottaa koulun sosiaalisen tehtävän paikkaa nykyisessä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL 1287/2013) ja sen perustelut sisältävässä hallituksen esityksessä (HE 67/2013). Käytän laista myös arkikäytössä vakiintunutta nimitystä oppilashuoltolaki. Oppilashuoltolaissa käytetään termiä opiskeluhuolto, jolla kuvataan sekä esi- ja perusopetuksen oppilashuoltoa, että toisen asteen opiskelijahuoltoa. Keskityn tässä tutkimuksessa esi- ja perusopetuksen tarkasteluun ja käytän termiä oppilashuolto.

Koulu, oppilashuolto ja koulun sosiaalinen tehtävä on jatkuvasti esillä erilaisissa ajankohtaisissa keskusteluissa, joissa koulun nähdään olevan avainasemassa erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisussa. Näissä keskusteluissa on siis kysymys myös koulun sosiaalisen tehtävän määrittelystä. Tätä kirjoittaessani koronaviruksen aiheuttama pandemia on jatkunut vuoden verran ja kouluun ja lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät huolet ovat lähes päivittäin esillä keskustelussa, jossa pohditaan muun muassa psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin arvoa suhteessa fyysiseen terveyteen. Tässä keskustelussa korostetaan koulun merkitystä lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ja turvallisten rutiinien ylläpitäjänä. Koronapandemian lisäksi monet muut yhteiskunnassa ja koulumaailmassa esillä olevat ilmiöt (nuorten mielenterveysongelmien kasvu, opettajien uupuminen, opetussuunnitelman muutos, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden riittämättömät tukitoimet) ovat jatkuvasti puheena mm. lehtien yleisönostokirjoituksissa, sosiaalisessa mediassa ja asiantuntijapuheenvuoroissa. Esimerkiksi Helsingin Sanomat on aloittanut vuoden 2021 alussa Koulu muuttuu -juttusarjan, jossa perehdytään koulujärjestelmään vaikuttaviin muutoksiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Ajankohtaisia koulutukseen vaikuttavia ilmiöitä ovat mm. oppivelvollisuuden laajentuminen toiselle asteelle ja koronaepidemian aiheuttamat poikkeukselliset

olosuhteet. Yhtenä esiin nousevana huolenaiheena on ilmiöiden vaikutus koulutukselliseen tasa-arvoon ja esimerkiksi koulupudokkuuteen. Juttusarjassa pohditaan sitä, tasaako koulutus riittävästi esimerkiksi oppilaiden perhetaustasta johtuvia eroja. (Helsingin Sanomat 2021a, 2021b).

Kiusaaminen ja nuorten väkivaltainen käyttäytyminen on myös ollut viime aikoina laajan keskustelun kohteena, ja koulun rooli ongelmien ennaltaehkäisyssä nähdään keskusteluissa vahvaksi. Koskelassa Helsingissä tapahtui 4.12.2020 henkirikos, jossa niin uhri kuin tekijät olivat alaikäisiä. Teon taustalta paljastui pitkään jatkuvaa kiusaamista, ja Helsingin poliisi ilmoitti aloittavansa asiassa esiselvityksen niin kouluin kuin lastensuojelunkin toiminnasta ja toimien riittävydestä. (Helsingin sanomat 2021c) Opetus ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi tammikuussa 2021 toimenpideohjelman kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Kouluun kohdistuvien toimenpiteiden rooli ohjelmassa on vahva, joskus ohjelmassa puhutaan myös laajemmin eri toimijoiden yhteiskunnallisesta vastuusta em. ilmiöiden kitkemiseksi. (OKM 2021). Opetusministeri Jussi Saramo on korostanut, ettei koulu toimi kiusaamisen ehkäisyssä yksin. Kritiikkiä on esitetty siitä, että toimenpideohjelma ei huomioi riittävästi esimerkiksi kodin ja vanhempien roolia tai ota huomioon sitä, että kiusaaminen ei ole vain koulussa tapahtuvaa. (Esim. Helsingin Sanomat 2021d.)

Ajankohtaiset keskustelut liittyvät osaltaan myös sote-uudistukseen, jonka puitteissa koulukuraattoreita ja -psykologeja on välillä asemoitu muiden sosiaalipalveluiden ohella maakuuntiin, välillä kuntiin ja lähelle kouluja jäämistä puolustavat puheenvuorot ovat saaneet äänensä voimakkaammin kuuluviin. Tämän hetkisen suunnitelman mukaan koulujen oppilashuollon kuraattorit ja psykologit olisivat siirtymässä terveydenhoitajien vanavedessä kunnista uusille hyvinvointialueille, mutta keskustelu asiasta jatkuu. Joka tapauksessa selvää on, että koulut, koulujen oppilashuolto ja kuraattorit oppilashuollon osana ja koulun sosiaalityön asiantuntijoina ovat tärkeässä osassa myös yhteiskunnallisissa muutosprosesseissa, joilla pyritään vaikuttamaan lasten ja nuorten hyvinvointiin.

Monissa ajankohtaisissa keskusteluissa koulun ja oppilashuollon rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa siis korostuu ja näin toki kuuluu ollakin. Lapset ja nuoret viettävät koulussa ison osan arjestaan ja jo pelkästään siitä voi päätellä, että sillä mitä koulussa tapahtuu on väliä. Koulun merkitys nähdään suureksi erityisesti ennaltaehkäisevästä mutta monesti myös korjaavasta näkökulmasta. Itse seuraan keskusteluja erityisesti koulun sosiaalityön ammattilaisen, koulukuraattorin näkökulmasta. Olen huomannut, että kuraattorit mainitaan usein myös entistä hoidollisemmissa konteksteissa, kun puhutaan lasten ja nuorten mielenterveydestä. Enää ei puhuta

vain koulujen *ennaltaehkäisevästä* mielenterveystyöstä vaan oppilashuoltohenkilöstön roolista ja mahdollisuudet toteuttaa esim. lyhytterapioita lievän ja keskivaikean masennuksen *hoidossa* keskustellaan (esim. Parhiala ym. 2020). Tämä on herättänyt mielenkiintoni siitä, millaiseksi koulukuraattorityön rooli on muovautumassa perinteisen ennaltaehkäisevän sosiaalityön näkökulman ja toisaalta yhä voimistuvien hoidollisten ja lastensuojelullisten keskustelujen välissä. Laki edelleen painottaa ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä työtä mutta toisaalta paine yhä hoidollisempaan ja korjaavaan yksilötyöhön on myös vahvasti läsnä niin koulujen sisäisessä keskustelussa kuin yhteistyöverkostoissa. Koulun rooli nostetaan esiin mitä moninaisemmista yhteiskunnallisista ongelmista puhuttaessa ja joskus herää kysymys siitä, korostuuko koulun merkitys joskus liikaakin?

Näistä mainituista syistä koulun sosiaalinen tehtävä on mielestäni erittäin mielenkiintoinen ja ajankohtainen tutkimuskohde. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ei ole enää uusi, mutta sitä tutkimalla on mahdollista päästä käsiksi siihen, miten lainsäätäjät koulun sosiaalista tehtävää tulkitsee ja perustelee. Tutkimuksen kohde ei siis ole koulukuraattorityö tai koulun sosiaalityö vaan *koulun sosiaalinen tehtävä*. Koulun sosiaalinen tehtävä liittyy läheisesti koulun oppilashuoltoon, mutta on sitä laajempi käsite. Oppilashuollon käsitän koulun sosiaalista tehtävää tukevaksi ja toteuttavaksi toiminnaksi, mutta sosiaalinen tehtävä ulottuu myös oppilashuollon ulkopuolelle mikrotason pedagogisista käytännöistä makrotasolle kouluinstituutin rakenteellisiin merkityksiin.

Vaikka en tutki koulun sosiaalityötä tai koulukuraattorin tehtäviä, on tavoitteeni kuitenkin johtopäätöksissä reflektoida tuloksia myös kuraattorityön näkökulmasta ja näin tarjota näkökulmia myös kuraattorityön kehittämiseen. Koen että nimenomaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain tutkiminen lainsäätäjän näkökulmasta voi tuoda niin itselleni kuin muillekin koulukuraattoreille uusia näkökulmia liittyen sosiaalisen alueeseen koulussa ja tätä kautta tulokset voisivat olla sovellettavissa esimerkiksi kuraattoreiden rooliin pohdintaan moniammatillisissa ja -alaisissa verkostoissa. Haluan tutkia sitä, miten nykyinen lainsäädäntö näkee sosiaalisen paikan kouluissa. Toivon että tämä tutkielman tulokset tarjoavat näkökulmia myös edellä mainittujen meneillään olevien ja tulevaisuuden prosessien ja keskustelujen arviointiin.

Määrittelen toisessa luvussa koulun sosiaalisen tehtävän ja mitä sillä tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Koulun sosiaalisen tehtävän määrittelyssä olen käyttänyt niin historiallista kuin yhteiskuntateoreettista lähestymistapaa. Esittelen ensin ajankohtaisia koulun sosiaaliseen tehtävään liittyviä keskusteluja. Tämän jälkeen käyn läpi kouluinstituution ja oppilashuollon kehittymisen vaiheita historiallisesta näkökulmasta sekä esittelen makro- ja mikrotason teorioita, joiden kautta

koulun sosiaalista ja yhteiskunnallista tehtävää on aikaisemmassa tutkimuksessa tyypillisesti lähestytty ja selitetty. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimusasetelman (tutkimuskysymykset, aineiston, teoreettismetodologisen viitekehyksen, eettisen pohdinnan ja analyysin kulun). Neljännessä luvussa esittelen tutkimustulokset ja viimeisessä viidennessä luvussa pohdin vielä tutkielman tuloksia sote-keskustelun ja muiden yhteiskunnallisten keskustelujen sekä koulukuraattorityön näkökulmasta.

2. Koulun sosiaalinen tehtävä

Koululla on pedagoginen ja sivistyksellinen tehtävä, mutta ne eivät ole ainoita syitä sille, miksi kouluinstituutio on syntynyt ja millaiseksi se on kehittynyt. Sosiaalinen tehtävä on pedagogisen tehtävän ohella ollut kansakoulun synnystä lähtien oleellinen osa koulun perustehtävää. Alunperin niin sivistyksellinen, pedagoginen kuin sosiaalinenkin tehtävä olivat kouluissa opettajien vastuulla ja oppilashuollon ammattikunnat ovat kehittyneet, eriytyneet ja vakiintuneet kouluihin vuosikymmenten saatossa 1900-luvulla. (Jauhiainen 1993.)

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä yhteiskuntateoreettisia, yhteiskunta- ja koulutuspoliittisia, historiallisia ja opetussuunnitelmaan perustuvia näkökulmia koulun sosiaaliseen tehtävään. Näistä näkökulmista muodostuu tutkielman teoreettinen viitekehys ja määritelmä sille, mitä koulun sosiaalinen tehtävä tässä tutkielmassa tarkoittaa.

2.1 Näkökulmia koulun sosiaaliseen tehtävään

Koulun sosiaalisen tehtävän määrittely ei ole yksiselitteistä, vaan käsitettä voidaan lähestyä ja määritellä monesta eri näkökulmasta käsin. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *social function* kuvaamaan koulun sosiaalista ja yhteiskunnallista funktiota. Tutkimuksissa esitetään usein yhteiskuntateoreettinen kolmijako tulkita koulun sosiaalisen tehtävän käsitettä funktionalismin, konfliktiteorian tai mikrotason teorioiden kautta (esim. Feinberg & Soltis 2009; Ballantine & Spade 2012).

Suomalaisessa kirjallisuudessa ei käytetä ainakaan laajasti käsitettä koulun sosiaalinen tehtävä, mutta koulun ja koulutuksen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet on kuitenkin esillä tutkimuksissa. Aihetta lähestytään usein niin suomalaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa esimerkiksi *moniammatillisuuden ja rajapintojen* (esim. Roffey 2002; Altshuler & Reid 2009; Mellin ym. 2010; Ahtola & Niemi 2015; Lahtinen & Haanpää 2015; Vainikainen ym. 2015; Isaksson & Larsson 2017), *alueellisen ja sosio-ekonomisen tasa-arvon* (esim. Ahonen 2003; Alatupa 2007; Mickelson 2012; Helander 2015; Vettenrata 2015; Hotulainen ym. 2016; Högberg ym. 2019; Harju-Luukkainen ym. 2020; Bernelius & Huilla 2021) tai *koulutuspolitiikan* näkökulmasta (esim. Uusikylä 2006; Gur-Ze'ev & Roth 2007; Capogna 2015; Simola 2015; Tervasmäki & Tomperi 2018; Autio ym 2019; Ainscow 2020).

Terhi Pippuri (2015) on tutkinut lisensiaatintyössään koulukuraattorin asiakasprosesseja, mutta viime vuosina oppilashuoltoa ja koulukuraattorityötä on tutkittu lähinnä opinnäytetöissä (esim. Eskolin 2019; Kivinen 2020; Salmela 2020; Suhonen 2020). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) voimaantulon seurauksena on ilmestynyt lain soveltamiseen liittyviä julkaisuja (esim. Mahkonen 2014; Perälä ym. 2015), mutta viitatuimmat tutkimukset oppilashuoltoon ja kuraattorityöhön liittyen tuntuvat olevan edelleen Arto Jauhiaisen (1993) tutkimus oppilashuollon asiantuntijajärjestelmien muotoutumisesta ja Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimus koulukuraattorityöstä peruskoulun yläluokilla. Erityisesti Jauhiaisen (1993) tutkimuksella on merkittävä rooli myös tämän tutkielman peruslähtökohdan muodostamisessa. Vaikka tutkimus on jo vanha, tarjoaa se silti edelleen selkeän ja toimivan jäsentelyn koulun sosiaalisen tehtävän tarkasteluun.

Koulu ja oppilashuolto ovat jatkuvasti myös yhteiskuntapoliittisen kiinnostuksen kohteena. Sosiaali- ja terveystalouden rakenteellista ja sisällöllistä uudistamista on pohdittu jo edellisen hallituksen aikana, ja nykyisen Marinin hallituksen tavoitteena on siirtää sosiaali- ja terveystaloudet kunnilta uusien hyvinvointialueiden vastuulle. Lapsiperhepalveluiden osalta tarkoituksena on luoda perhekeskuksia, joissa peruspalvelut olisivat keskitetysti perheiden saatavilla. Opetus on jäämässä edelleen kuntien tehtäväksi, mutta koulun kannalta merkittävää on aikomus siirtää oppilashuolto kokonaisuudessaan hyvinvointialueille. Kuraattorit ja psykologit ovat vastustaneet ajatusta ja keskustelu asiasta jatkuu. (Sote-uudistus 2021; Koulukuraattorit ry 2021). Vuonna 2016 käynnistyi yhtenä Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeena Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE), jota Marinin hallitus on edelleen jatkanut. LAPE:ssa koululla ja oppilashuollolla on keskeinen rooli matalan kynnyksen palvelujen kehittämiskokonaisuudessa. Tähän liittyen on ilmestynyt useita julkaisuja, joissa tarkastellaan myös koulun sosiaalista tehtävää (esim. Autio 2018; Hietanen-Peltola ym 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on linjannut koulutuksellisen tasa-arvon suomalaisen hyvinvoinnin perustaksi (Vettenranta 2015, 73) ja käynnistänyt vuonna 2020 Oikeus oppia -kehittämisohjelman, jossa tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa, oppimistuloksia, lasten saamaa tukea ja opetuksen laatua (OKM 2019).

Myös opetussuunnitelma tarjoaa näkökulmia koulun sosiaalisen tehtävän tarkasteluun., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen (OPH) antama määräys, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetussuunnitelma on työkalu, joka toimii koulujen ja erityisesti opetushenkilöstön työn suunnittelun ja johtamisen selkärankana. Opetussuunnitelman käsittely on koulun sosiaalisen tehtävän kannalta tärkeää siinä mielessä, että sosiaalinen tehtävä ei ole vain oppilashuollon henkilöstön aluetta, vaan sosiaalisen tehtävän toteuttaminen kuuluu kiinteästi

myös opetushenkilöstön perustehtäviin joko suoraan oppilaiden ohjaamisen kautta tai välillisesti koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin kautta. Opetussuunnitelmassa koulun sosiaalinen tehtävä kohtaa koulun pedagogisen tehtävän ja oppilashuollon tuki pedagogisen tuen. Opetussuunnitelman perusteet on uudistettu viimeksi vuonna 2014. (OPH 2014.)

Vuonna 2014 voimaan tulleiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun tehtäviä opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi ovat yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuurinen tehtävä ja tulevaisuustehtävä. Opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetus kartuttaa sosiaalista pääomaa – sosiaalinen nostetaan opetussuunnitelmassa siis opettamisen ja kasvattamisen rinnalle. Sosiaaliseen pääomaan mainitaan kuuluvaksi ihmisten väliset yhteydet, vuorovaikutus ja luottamus. Opetus- ja kasvatustehtävää liitetään myös oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä kodin kanssa. Nämä muodostavat opetussuunnitelmassa koulun sosiaalisen tehtävän: perusopetuksen tavoitteena on laajasti ajateltuna yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistäminen ja eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. (OPH 2014, 18.)

Koulun sosiaalista pääomaa kartuttava tehtävä on Liisa Keltikangas-Järvisen (2007, 23) mukaan erityisen merkityksellinen, koska sosiaalinen pääoma ei vaikuta ainoastaan yksilön tai yhteiskunnan tietyn ajanjakson ominaisuuksiin vaan vaikutukset ulottuvat myös seuraavaan sukupolveen. Keltikangas-Järvisen mukaan oppilasta ei voida eristää hänen sosiaalisesta kontekstistaan ja kognitiiviset taidot jäävät hyödyntämättä, mikäli oppilaalta puuttuu itseluottamus ja psyykinen varmuus. Koulutuksen lisäksi monet psyykkiset tekijät muodostavat sosiaalista pääomaa ja rakentavat yksilön tulevaisuutta. (Keltikangas-Järvinen 2007, 25.) Moniammatillinen yhteistyö onkin usein riittävän opetuksen ja oppimisen tuen edellytys. Jos oppilas tulee kouluun nälkäisenä tai kaltoin kohdeltuna, on opettajan vaikea toteuttaa omaa tehtäväänsä. Oppilashuollon ammattilaisten työ hahmotetaankin usein suhteessa koulun pedagogiseen tehtävään: esimerkiksi koulun sosiaalityön tavoitteeksi määritellään tyypillisesti oppimisen edellytysten vahvistaminen ja esteiden poistaminen. (Bronstein 2003, 297.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun eri työntekijät toteuttavat opettamista, oppilashuoltoa ja kurinpitoa muodostaen yhdessä kokonaisuuden. Opettaminen ja oppilashuolto kohtaavat esimerkiksi pedagogisen kolmiportaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) eri muodoissa. Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edellyttää monialaista yhteistyötä tuen eri vaiheissa (Mahkonen 2014, 31).

Edellä mainituista lähestymistavoista voidaan tiivistäen johtaa kaksi tapaa ymmärtää koulun sosiaalinen tehtävä. Koulun sosiaalisesti tehtäväksi voidaan ymmärtää ensinnäkin se työskentely, jota kouluissa tehdään erilaisten oppimisen sosiaalisten esteiden minimoimiseksi ja tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien parantamiseksi. Sosiaalisilla esteillä tarkoitan esimerkiksi sosio-ekonomisia, ihmissuhteisiin, perheeseen ja vuorovaikutukseen liittyviä haasteista. Lisäksi sosiaalinen tehtävä liittyy koulun rooliin sosiaalisen pääoman kartuttamisessa. Tämä lähestymistapa tarkastelee sosiaalista tehtävää yksilökeskeisesti ja esimerkiksi tasa-arvon näkökulmasta. (Esim. Alatupa 2007; Keltikangas-Järvinen 2007; Ballantine & Spade 2012, 333-380; Bernelius & Huilla 2021.)

Toiseksi sosiaalinen tehtävä voidaan nähdä koulutus- ja yhteiskuntapoliittiseksi, rakenteelliseksi tehtäväksi, jossa koulu instituutiona palvelee oppilaiden sosiaalistamista ja yhteiskunnan tarpeisiin oikeanlaisten taitojen ja yksilöiden reproduktiot. Keskiössä on yhteiskunnan etu: sen lisäksi että kouluinstituutiolla on tavoitteena tukea yksilön kehitystä ja ainutlaatuisuutta, sen tehtävä on toisaalta myös opettaa ja ohjata häntä toimimaan yhteisönsä jäsenenä. Tästä näkökulmasta sosiaalisen tehtävän rinnakkaiskäsite on yhteiskunnallinen tehtävä. (Esim. Antikainen ym. 2007, 150-181; Feinberg & Soltis 2009; Jauhiainen 1993.)

Sosiaalista tehtävää toteuttavat koulussa kaikki ammattiryhmät. Oppilashuollon ja oppilashuollon ammattikuntien voidaan ajatella kehittyneen tukemaan opettajia sosiaalisessa tehtävässään ja toisaalta toteuttamaan tätä sosiaalista tehtävää. (Jauhiainen 1993). Esittelen seuraavaksi koulujärjestelmän ja oppilashuollon historiaa sosiaalisen tehtävän näkökulmasta.

2.2 Koulujärjestelmän ja oppilashuollon historia sosiaalisen tehtävän näkökulmasta

Koulun ja koulutuksen asema on Suomessa vankka, jopa järkähtämätön. (Perus)koulu on kaikkien lasten arjen jäsentäjä, riitti, jonka käytännössä jokainen käy läpi lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Yhteiskunnallisista instituutioista vain perheellä lienee suurempi vaikutus lasten ja nuorten elämään. (Jauhiainen 1993, 1.) Perhe ja koulu muodostavat kasvatusjärjestelmän, joka on keskeinen sosiaalisen kontrollin ja uusintamisen instituutio (Jauhiainen 1993, 12; Antikainen ym. 2013, 37).

Sosiaali-, terveys- ja koulutuspalvelusektorit ovat muodostaneet hyvinvointivaltion ytimen. Terveys- ja sosiaalihuollon historiaan kuuluu myös valistuksen, kasvattamisen, sosiaalisen kontrolloinnin, tarkkailun, syrjinnän, luokittelun, pelottelun ja jopa rankaisun historia. Peruskoulutuksen avulla on pyritty paitsi opettamaan, myös juurruttamaan tuleviin sukupolviin kuuliaisuutta, hartautta, isänmaallisuutta, raittiutta ja siveyttä eli hyvän kansalaisen ominaisuuksia.

Oppilashuolto liikkuu koulun ja muun yhteiskunnan välimaastossa, siellä missä edellä mainitut kolme toimintasektoria kohtaavat. (Jauhiainen 1993, 4.)

Koulujärjestelmän kehittymisen alkuvaiheissa koulun erilaisten tehtävien hoitaminen on kuulunut opettajien vastuulle. Ajan saatossa opettajien työtä ja koulun sosiaalista tehtävää tukemaan ja toteuttamaan on muotoutunut koulun oppilashuolto, jonka kehittymisen myötä erilaiset asiantuntija-ammattit ovat tulleet kouluihin. (Jauhiainen 1993.) Koulussa sosiaalista tehtävää toteuttaa nykyisin opetushenkilöstön lisäksi oppilashuoltohenkilöstö, kuten terveydenhoitajat, koulupsykologit ja koulukuraattorit (Perälä 2015, 33-34).

Valtiollinen, oppivelvollisuuteen perustuva opetus on historiallisesti tarkasteltuna nuorta. Julkisen peruskoulutuksen juuret länsimaissa ovat 1800-luvun loppupuolella. Kehittyviin maihin se laajentui toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan mennessä. (Jauhiainen 1993, 1-2.) Tällä hetkellä maailmanlaajuisesti yli 90% peruskouluikäisistä lapsista käy koulua, mutta alueelliset erot ovat suuria ja esimerkiksi Saharan eteläpuolisessa Afrikassa koulua käy 79% lapsista (Unicef 2019).

Pohdin seuraavaksi koulun sosiaalista tehtävää suomalaisen koululaitoksen sekä oppilashuollon historian näkökulmasta. Arto Jauhiainen (1993, 242-250) on erottanut oppilashuollon historiasta kolme kautta: 1. Nälkä- ja tautipolitiikan kausi (1860–1920) 2. Rakentamisen kausi (1920–1960) 3. Psykososiaalisen oppilashuollon kausi (1960→). Käytän tätä jaottelua myös historiallisen tarkasteluni jäsentäjänä. Jaottelu on herättänyt myös kysymyksiä ja esimerkiksi Sami Mahkonen (2014, 26) on pohtinut, eikö 1960-luvulla alkaneen psykososiaalisen kauden jälkeen ole tunnistettavissa oppilashuollon neljättä kautta. Peltonen (2006, 264-265) katsoo, että neljäs kausi on alkanut 1990-luvun lamasta ja on kutsunut tätä neljättä kautta hallinnonalojen yhteistyön ja rakenteiden uudistamisen aikakaudeksi.

Pyrin kiinnittämään huomiota erityisesti niihin motiiveihin ja eri tekijöihin, joilla koulun sosiaalista tehtävää on perusteltu historian saatossa. Lisäksi tarkastelen koulujärjestelmää ja oppilashuollon asiantuntijajärjestelmän muotoutumista yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Oppilashuollon henkilöstöstä sosiaalisen alue kuuluu vielä erityisesti koulukuraattoreille, mistä syystä nostan erityisesti esiin koulukuraattorityön olennaisia kehitysvaiheita.

Kansakoulun synty ja nälkä- ja tautipolitiikan kausi

Kansakoulun synnyn alkusysäyksen Suomessa antoi Aleksanteri II, joka kiinnitti vuonna 1856 huomiota kansan ja erityisesti maaseudun sivistyksen tehostamiseen mahdollisesti J.V. Snellmannin taustatyön jälkeen. Kansakouluasiaa lähdettiin edistämään ja Uno Cygnaeus lähetettiin opintomatalle Eurooppaan tutustumaan mm. Ruotsin, Tanskan ja Saksan kouluihin. Cygnaeus laati vuonna 1860 senaatille ehdotuksen kansakoululaitoksen ja opettajankoulutuksen järjestämisestä Suomeen ("Förslag rörande folkskolleväsendet i Finland"). Ensimmäinen opettajaseminaarin perustaminen perustui Cygnaeuksen ehdotukseen, vaikkakin senaatin asettama tarkastuskomitea olikin monista asioista eri mieltä. Esimerkiksi uudistuksen kustannukset alkoivat huolettaa ja koulun organisaatiosta ja opetussuunnitelmasta oli erimielisyyttä. Ensimmäinen väliaikainen opettajaseminaaria koskeva asetus tuli voimaan 1863 ja se jäi soveltuvin osin voimaan myös vakituisen asetuksen voimaan tulon jälkeen 1866. (Nurmi 1966, 15-19.)

Cygnaeusta voidaan siis kutsua kansakoulun isäksi. Allardtin (1966, 130) mukaan koulujärjestelmän muutoksen ja kehittämisspyrkimykset ovat useimmiten liittyneet kolmenlaisiin perusteluihin, jotka ovat löydettävissä myös Cygnaeuksen ehdotuksen perusteluista:

- 1) kansalliset motiivit (koulua kehittämällä on pyritty vaikuttamaan kansalliseen kehitykseen ja yhteiskunnallisen vastuuntunnon lisäämiseen)
- 2) sivistyksellinen demokratia (yhtäläinen mahdollisuus sivistykseen sosiaalisesta asemasta riippumatta)
- 3) taloudellinen kasvu

Koululaitokselle on siis alusta asti annettu sivistystehtävän lisäksi myös muita tehtäviä. 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa kansallinen herääminen ja demokratian kehitys kulkivat käsi kädessä. Kansakoulu osaltaan loi perustaa kansallistunnon nousulle ja kansallisen yhteenkuuluvuuden tunteelle. Kansakoulu on edistänyt ajatusta suomalaisen yhteiskunnan yhtenäisyydestä. Varsinkin sotien jälkeen kansakoululla oli myös rauhankasvatuksellinen tehtävä. (Allardt 1966, 131-132.)

Vaikka kansakoulun perustamista vuonna 1866 voidaan pitää sosiaalisesti erittäin valveutuneena toimenpiteenä, jolla oli kauaskantoiset vaikutukset, vei kuitenkin paljon aikaa, ennen kuin kansakoulun vaikutukset tavoittivat kaikki yhteiskunnan ryhmät (Allardt 1966, 133). Kansakoulu kykeni vasta 1950-luvulta lähtien saavuttamaan kaikki ne lapset ja nuoret, jotka sinne kuuluivat.

Suomi sai oppivelvollisuuden (yhtenä Euroopan viimeisimmistä maista) vuonna 1921, mutta edes se ei taannut sitä, että kaikki oppivelvolliset olisivat koulua käyneet. Vuonna 1921 kansakoulua kävi 68% kouluikäisistä maaseudun lapsista. Prosessia hidastivat monet yhteiskunnalliset ja sosiaaliset syyt. Vaikka kansakoulun tarpeellisuus tunnustettiin laajasti, ei kaikilla kunnilla, joiden tehtäväksi asia jäi, ollut tosiasiallista halua sen toteuttamiseen. Lapset kerättiin saman koulujärjestelmän piiriin eri yhteiskuntaryhmistä ja alusta lähtien jouduttiin turvautumaan erityisjärjestelyihin, joilla lievennettiin kahta koulunkäynnin perusongelmaa; hidasoppisuutta ja sosiaalista sopeutumattomuutta. (Allardt 1966, 133; Jauhiainen 1993, 2-3.)

Oppilashuollon historian näkökulmasta aikaa 1800-luvun lopulta oppivelvollisuuden säätämiseen vuonna 1921 kutsuttiin Suomessa *nälkä- ja tautipolitiikan kaudeksi*. Aikakautena iso osa suomalaisista eli absoluuttisessa köyhydessä. Yhä suurempi osa ikäluokista tuli valtiollisen opetuksen piiriin ja samalla oppilaiden arkiset murheet ja vaivat kuten köyhyys, nälkä ja taudit tulivat heidän mukanaan kouluun. Tuon ajan oppilashuollolle tyypillistä oli rakentaa koulunkäynnin fyysisiä ja materiaalisia edellytyksiä tukevia avustuksia ja tukimuotoja, kuten asuntolat, keittolat ja kesäsiirtolat. Myös kouluterveydenhuollon synty nälkä- ja tautipolitiikan kaudella oli ratkaisuyritys ajan terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. (Jauhiainen 1993, 242-243.)

Nälkä- ja tautipolitiikan kaudella julkisen vallan panostus sosiaali- ja terveydenhuollossa oli vähäinen ja oppilashuollon toiminnot olivat heikosti valtiosidonnaisia, vaikka valtio osallistui kouluterveydenhuollon suunnitteluun. Varhainen oppilashuolto rakentui pitkälle yksityisten hyväntekijöiden ja kuntien aktiivisuudelle. (Jauhiainen 1993, 243.)

Koulukuraattorityötä ei Suomessa tunnettu vielä nälkä- ja tautipolitiikan aikana. Koulun sosiaalityö on kehittynyt eri puolilla maailmaa eri aikoina ja erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (Huxtable & Blyth 2002). Koulun sosiaalityö sai kuitenkin tuohon aikaan alkunsa Yhdysvalloissa New Yorkissa, Bostonissa ja Hartfordissa, joissa koulun ulkopuoliset, kunnalliset sosiaalityöntekijät alkoivat tehdä yhteistyötä koulujen kanssa tavoitteenaan vahvistaa koulujen, kotien ja yhteisön välistä yhteistyötä 1900-luvun alussa. Vuonna 1913 luotiin ”visiting teacher” -ohjelma - ”visiting teacher” oli ensimmäinen koulun omasta sosiaalityöntekijästä käytetty nimike. Koulun sosiaalityöntekijöiden työ alkoi painottua yhä enemmän kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja ihmisten olosuhteisiin vaikuttamiseen koulutuksen avulla. (Hernandez Jozefowicz ym. 2002, 39-40.)

Oppilashuollon rakentamisen kausi ja koulun sosiaalityön synty

1920-1960-lukuja voidaan kutsua oppilashuollon *rakentamisen kaudeksi*. Tämän kauden aikana tuli voimaan oppivelvollisuus ja kansakoulu kasvoi koko ikäluokan kouluksi. Kouluterveydenhuollon kehittäminen ja levittäminen yhä laajemmin myös maaseudulle jatkui. Mannerheimin lastensuojeluliitolla oli keskeinen rooli yhtäältä kouluterveyspalvelujen kehittämisessä, ja toisaalta valtiollistamisessa ja maaseudulle levittämisessä. Terveystieteiden ohella myös psykososiaaliset asiantuntijajärjestelmät alkoivat kehittyä ja muotoutua rakentamisen kaudella. Esimerkiksi koulupsykologityö alkoi kehittyä erilaisten älykkyysmittausten kautta. Mannerheimin lastensuojeluliitto oli kehittämässä myös kasvatusneuvolatoimintaa, jonka synty ajoittui oppilashuollon rakentamisen kaudelle. Helsingissä käynnistyi ennen toista maailmansotaa koulupsykiatrinen ja psykologinen työ, joka muotoutui kasvatusneuvolatyyppiseksi. Kasvatusneuvola toimi koulun ja lastensuojelun välimaastossa sellaisia lapsia ja nuoria varten, joiden perheet tai instituutiot kuten koulu tai pakkolaitokset uhkasivat epäonnistua sosiaalistamistehtävässään. 50-luvulla koulupsykologien työtä oli keskeisesti koulupoikkeavuuden diagnosointi ja luokittelu. (Jauhiainen 1993, 244-246.)

Pohjoismaissa ensimmäiset koulun sosiaalityöntekijät nimitettiin Norjassa ja Ruotsissa 1940-luvulla, missä koulun sosiaalityöstä tuli lakisääteistä palvelua 1960-luvulla. Myös suomalaisen koulukuraattorityön juuret ovat oppilashuollon rakentamiskaudella 1950-luvulla, jolloin Tampereella ja Helsingissä aloitettiin poikkeavan koulu-uran käyneiden oppilaiden integrointi yhteiskuntaan apukouluoppilaiden jälkihuoltotyönä. (Jauhiainen 1993, 246.) Suomessa ensimmäiset koulun sosiaalityöntekijät nimitettiin Helsingissä ja Kotkassa 1960-luvulla mutta ammatti alkoi yleistyä vasta 1970-luvulla. Vuonna 1977 Suomessa työskenteli 85 koulukuraattoria, vuonna 1993 noin 220. Tilastokeskuksen palkkarakennetilaston mukaan vuonna 2019 koulukuraattori nimikkeellä työskenteli 568 henkilöä ja kuraattori-nimikkeellä 257. Vastaavia kuraattoreita oli 39 ja vastaavia koulukuraattoreita 27. (Suomen virallinen tilasto)

Suomessa koulun sosiaalityöntekijälle on vakiintunut ammattinimike koulukuraattori. Kuraattori-termi otettiin sosiaalityön sanastoon ensimmäisenä Ruotsissa ja juontaa juurensa latinan huolenpitoa tarkoittavasta sanasta “cura”. (Anderson ym. 2002, 81.) Kuraattorityön lähtökohtana voidaan nähdä sekä jälkihuoltotyö että edellä mainittu kasvatusneuvolatoiminta – suurimmalla osalla kasvatusneuvoloiden asiakkaista oli ongelmia koulussa ja kasvatusneuvolassa heitä sosiaalistettiin koulun normien mukaisiksi. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 83.) Myös nykyisen oppilaanohjauksen

edeltäjä ammatinvalinnanohjaus syntyi aikakaudella. Ammatinvalinnanohjauksen tarkoituksena oli saada kaikki peruskoulutuksen päättäneet nuoret valtiollisen työvoimaohjauksen piiriin. (Jauhiainen 1993, 247.) Uudet asiantuntijajärjestelmät rajoittuivat oppilashuollon toisella kaudella lähinnä kaupunkeihin. Kauden lopulla painopiste alkoi siirtyä fyysisestä terveydestä oppilaiden mielenterveyden, oppimiskyvyn ja koulun työrauhan uusintamiseen.

Peruskoulu-uudistus ja psykososiaalisen oppilashuollon kausi

Kouluinstituution vahva yhteiskunnallinen merkitys ilmenee erityisesti koulu-uudistusten yhteydessä. Rajakaltion (2011, 19) mukaan koulun uudistamiseen liittyy toiveita yhteiskunnallisten olojen parantamisesta ja jatkuvasta edistymisestä. Sotien jälkeinen Suomi 1940-60-luvuilla oli sääty-yhteiskunta, jossa ajateltiin ihmisten koulutettavuudessa olevan eroja. Peruskoulun syntyhistoriaa värittävät poliittiset valtataistelut: oikeisto puolusti säätyjakoista yhteiskuntaa ja oppikoulujärjestelmää, vasemmisto ajoi yhtenäiskoulun asiaa ja kaikille yhteistä oppivelvollisuutta. (Rajakaltio 2011, 28.) Uusikylän (2006, 13) mukaan peruskoulun vastustajat pelkäsivät, että peruskoulu ”tuottaa tasapäisiä keskinkertaisuuksia, hukkaa lahjakkuudet ja vie sivistyksen ja kilpailukyvyn”. Puolustajat taas korostivat upeita kasvatustavoitteita, persoonallisuuden kasvusta ja tasapainosta yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Yhteinen koulu ja oppivelvollisuus olikin osa kansallisvaltion rakentamista ja kansan eheyttämistä sotien jälkeen (Rajakaltio 2011, 28). Vuodet 1965-1971 olivat peruskoulun ideointi-, kokeilu- ja kamppailuvaihetta, sisäänajovaiheeseen ja toteuttamiseen edettiin vuonna 1972 (Puhakka 2006, 9).

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea laati vuonna 1970 komiteamietinnön, jossa korostettiin sekä yhteisöllisyyttä että yksilöllisyyttä. Koulun ensisijaiseksi tavoitteeksi kirjattiin virikkeiden ja aineiden tarjoaminen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Koulun tehtävän sosiaalinen ja yhteiskunnallinen näkökulma korostui: mietinnön mukaan oppilaiden persoonallisuutta tulisi kehittää niin, että yhteiskunta kehittyisi demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. Oppilaiden yksilöllisyys on mietinnön mukaan otettava huomioon yhteistavoitteiden rajoissa. (Komiteamietintö 1970, 23; ref. Uusikylä 2006, 13.) Tätä mietintöä alettiin soveltaa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjana (Uusikylä 2006, 13).

Vaikka toiset tahot näkivät peruskoulu-uudistuksen välineenä muuttaa koko suomalainen yhteiskunta, ei se peruskoulun isien näkökulmasta kuitenkaan ollut vallankumouksen väline, vaan suomalaisen

yhteiskunnan sivistyksen takaaja. Peruskoulujärjestelmän tavoitteena sen syntyä aikana on ollut koko kansakunnan sivistystason kasvattaminen. Vaikka peruskoulun syntymistä edelsi voimakas kädenvääntö, oli 80-luku peruskoulun kritiikin kannalta rauhallisempaa aikaa. Kuitenkin 80-luvun loppupuolella puheet peruskoulun tasapäistävästä, keskinkertaisuuksia tuottavasta vaikutuksesta lisääntyivät. 90-luvulla peruskoulukritiikki voimistui ja keskustelua siitä, millaisen suomalaisen koulun tulisi olla, käytiin jälleen kiivaasti. (Uusikylä 2006, 14.)

Kylmän sodan päättyminen päätti myös kahteen vastakkaiseen ideologiseen leiriin jakautuneen maailmanjärjestyksen. Tilalle tuli uusia globaaleja voimia, kuten globalisoituminen, yhdentyminen, alueellistuminen, pirstaloituminen ja kriminalisoituminen. (Lindström 2006, 19-20.) 1990-luvulla koulutuspolitiikkaan luotiin uudet linjat, jotka realisoituvat vuoden 1998 perusopetuslaissa. Peruskoulun alkuperäisestä idealismista maailman muuttamisesta paremmaksi haluttiin yhteiskunnan kehityksen mukana siirtyä kohti sopeutusta, tehokkuutta ja kilpailukykyä. Hallitus korosti koulutuspoliittisessa linjauksessaan laatua, reagoitiherkkyttä yhteiskunnallisiin muutoksiin ja jatkuvaa arviointia. Tasa-arvon sijaan alettiin korostaa yksilön vapautta ja autonomiaa ja talouselämän termit alkoivat syrjäyttää kasvatusalan kieltä. Koulutuspolitiikassa alettiin sivistystehtävän sijaan korostaa kilpailua tuloksista. (Seppänen 2003, 175; Uusikylä 2006, 14.)

Yhtenä esimerkkinä muutoksesta markkinatalouden suuntaan voidaan pitää perheillä vuodesta 1994 lähtien ollutta mahdollisuutta valita koulupaikka oman koulupiirin ulkopuolelta, ja toisaalta koulujen osittainen mahdollisuus valita oppilaansa. Erilaisten erikoisluokkien määrä (esim. taideaineisiin tai matemaattisiin aineisiin painottuvat luokat) kasvoi ja valintakokeeseen perustuva oppilasvalinta lisääntyi. (Seppänen 2003, 175.) Toisaalta esimerkiksi Opetusministeriön kokoomuslainen kansliapäällikkö Vilho Hirvi pyrki kiistämään näkemystä, jonka mukaan uudistuva lainsäädäntö olisi uusliberalistinen. Esimerkiksi lain mahdollistama valinnanvapaus koulunpaikan suhteen ei Hirven mukaan ole esimerkki ”koulumarkkinoista” vaan siitä, että valinnanvapaus lisää todellista tasa-arvoa. Hirvi peräänkuuluttaa myös koulujen vastuuta ja esimerkiksi oppilaanohjauksen tehostamista. (Hirvi 2000, 13.)

Hannu Simola (2015) näkee peruskoulu-uudistuksen nostaneen yksilön keskiöön uudella tavalla, mikä johti opettajan työn muuttumiseen oppilasjoukon ohjaajan sijaan yksilöllisen oppimisen ohjaajaksi. Koulu muuttui ryhmäkeskeisestä joukkojen koulusta yksilölliseksi oppimisympäristöksi, kun peruskoulu lupasi vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin edellytyksiin ja tarpeisiin. Tämä uudistus muutti Simolan mukaan myös opettajan roolia uudistusten tekijästä uudistusten kohteeksi.

Opettajat alettiin nähdä yhä enemmän myös uudistusten esteenä ja epäonnistumisten syntipukkeina. (Simola 2015, 22.)

Peruskoulu-uudistukseen aikaan elettiin kolmatta, *psykososiaalisen oppilashuollon* kautta. Uuteen koulujärjestelmään siirtyminen vaikutti suuresti oppilashuollon kehitykseen ja mm. kouluorganisaation omat psykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat ja oppilashuoltotyöryhmät ovat muotoutuneet peruskoulun suunnittelu- tai toteuttamisvaiheessa. (Jauhiainen 1993, 247-248.) Oppilashuolto määriteltiin ensimmäisen kerran Oppilashuoltokomitean mietinnössä vuonna 1974 (Peltonen 2006, 256). Mietinnön mukaan oppilashuolto oli ”kasvatus- ja opetustyöhön elimellisesti liittyvää ja sen edellytyksiä parantavaa toimintaa, jonka tavoitteena on 1) oppilaan kaikinpuolinen hyvinvointi ja tasapainoinen kehitys, 2) koulunkäynnin, oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistäminen ja koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen sekä 3) koulun viihtyisyys ja turvallisuus sekä viihtyvyys koulussa.” (Oppilashuoltokomitean mietintö 1974, ref. Peltonen 2006, 256.)

Oppilashuollon kolmannella kaudella kasvatusneuvolatyö vakiinnutti lopullisen asemansa. 1950- ja 60-luvulla kasvatusneuvola olivat lähes ainoita koulupsykologipalveluiden tuottajia, mutta neuvolat alkoivat pikkuhiljaa muuttaa työskentelyään perhekeskeisemmäksi ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö muuttui enemmän konsultointiluonteiseksi. Kauden merkittävä piirre olikin koulupsykologien ja sosiaalityöntekijöiden (kuraattoreiden) tulo kouluorganisaation sisälle. Kuraattori- ja psykologitoiminta lisääntyi 1970-luvulla ja niitä on pyritty alusta asti myös lakisääteistämään. Tulosta työmuotojen laillisen legitimoinnin pyrkimyksen tuottivat osittain 1990-luvun alussa, kun ne sisällytettiin lastensuojelulainsäädäntöön. Kolmannella kaudella oppilashuoltotyö muotoutui kohti koulujen omavaraisempaa asiantuntijajärjestelmää ja moniammatillista yhteistyötä. (Jauhiainen 1993, 248-249.)

Peruskoulu 2000-2020-luvulla: hallinnonalojen yhteistyötä ja rakenteiden uudistamista

Heidi Peltosen (2006, 264) mukaan oppilashuollon neljännen kauden voidaan katsoa alkaneen 1990-luvulla laman seurauksista. Eli hallinnonaloilla heräsi huoli ja keskustelu lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymisestä ja syrjäytymisen ehkäisystä. Kouluissa huolestuttiin perheiden tilanteista. Kuraattori- ja psykologiresurssit olivat riittämättömät ja kouluterveydenhoitajien määrä supistui. Tämä johti sosiaali- ja terveysministeriön asettaman oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön

uudistamistyöryhmän perustamiseen vuosituhannen vaihteessa. Vuosituhannen vaihdetta voidaankin tarkastella eri hallinnonalojen yhteistyön ja rakenteiden uudistamisen aikakautena. (Peltonen 2006, 264.)

Koulujärjestelmä vaikuttaa olevan uuden murroksen edessä ja käynnissä on merkittävä sosiaalisen muutoksen aika. Globalisoituva, nopeasti muuttuva maailma luo uusia haasteita ja mahdollisuuksia koulutusjärjestelmälle. Perheen, yhteisön ja koulusysteemin merkitys tiedon ja opetuksen tuottajana pienenee ja esimerkiksi internetin merkitys kasvaa. Vaatimukset koulujärjestelmän vaikutusten arvioinnista ovat voimistuneet koululaitosten yrittäessä selviytyä yhä monimutkaisemmassa maailmassa. (Gur-Ze'ev & Roth 2007, 5; Capogna 2015, 469.) Usko tasaisesti lineaarisesti etenevään kehitykseen ja kasvuun on mennyt. Koulusysteemin suojattu asema ja paikka on internetin myötä kadonnut, kun kuka tahansa voi ilman mitään välikäsiä verrata itseään ja tietojaan koko maailman kanssa. Arvot ja kulttuurit sekoittuvat, internet on muovannut radikaalisti kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita. Koulu joutuu kilpailemaan yksilöiden sosiaalistamisen tehtävässään mm. vertaisryhmien, muodin, median ja musiikin kanssa. Näiden muutosten paineissa koulun on mietittävä uudestaan sosiaalinen tehtävänsä. (Capogna 2015, 469-470.)

Hannu Simolan (2015, 20) mukaan reformeista on viime vuosikymmeninä tullut pysyvä osa koulujen todellisuutta, jossa uudistukset seuraavat toistaan kiivaaseen tahtiin. Simola puhuu koulutuksen reformidiskurssista, jota voidaan tarkastella optimistien tai kriitikkojen näkökulmasta. Optimistit näkevät uudistuspyrkimykset ovat aiempia laadukkaampia ja edustavat uutta sukupolvea. Optimistien mukaan uudistukset tarjoavat mahdollisuuden koulutuksen todelliseen muuttamiseen. Kriitikot taas korostavat sitä, että uudistukset ovat puutteellisia tai riittämättömiä. Kumpikin puoli on kuitenkin yhtä mieltä siitä, että koulutusta on muutettava. (Simola 2015, 20-21.)

Simolan (2015, 31) mukaan koulun rooli oppimisen ja opettamisen erityisenä instituutiona on alkanut menettää merkitystään ja luonnehdinnat koulusta ovat muuttuneet yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun ajatellaan olevan sen sijaan, että puhuttaisiin siitä, mitä se todellisuudessa on. Tämän voi huomata myös esimerkiksi sanomalehtiä lukemalla. Tätä kirjoittaessa on ollut esillä esimerkiksi koulujen aluepoliittinen ulottuvuus, kun asiantuntijat ovat joutuneet pohtimaan, miten taataan koulutuksen tasa-arvo tilanteessa, jossa osassa kunnista syntyy koululuokkaa pienempi määrä lapsia vuosittain. Kuntaliiton asiantuntija esittää visionsa etäkoulusta ja esimerkiksi kirjastoihin kokoontumisesta ratkaisuvaihtoehtoina. Opetushallituksen edustaja tyrmää

ajatukset ja vetoaa koulun todellisuuteen: koulussa tapahtuu paljon muutakin tärkeää kuin opetusta. (Helsingin Sanomat 2021e).

Myös yksilökeskeisyys ja sen vaikutukset näkyvät ajankohtaisissa keskusteluissa. Opettajat uupuvat, syyllistyvät ja palavat loppuun kehityksen seurauksena, joka vaatii opettajilta yksilöllistä ohjausta ja positioi heidät uudistuksen kohteiksi ja ongelmiksi. Opettajat kohtaavat vaatimuksen vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin ja syyllisyys näiden lupauksen pettämisestä on siirtynyt luokkahuoneisiin opettajien kannettavaksi. (Simola 2015, 24-25.) Tähän liittyy myös integraatioajattelu ja inklusion toteuttaminen peruskoulussa sekä siihen liittyvä keskustelu, jossa kritisoidaan erityisesti sitä, että resurssit eivät ole siirtyneet erityisen tuen oppilaiden mukana luokkiin toivotulla tavalla. (esim. Saloviita 2012.)

Hannu Simolan (2015) mukaan koulutuksen ydin ja suuri tarina on siirtynyt globalisoituneessa toimintaympäristössä kansallisvaltion rakentamisesta valtion kilpailukyvyn turvaamiseen. Kapitalistisen talouden reunaehdot määrittävät myös koulutukselle suunnattuja odotuksia ja koulutukselle ladataan ennen näkemättömän suuria vaatimuksia. Simolan (em.) mukaan kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset ovat läpipolitisoituneet uudella tavalla. (Simola 2015, 298.)

Koulutuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus on saanut viime vuosikymmeninä lisää painoarvoa myös opettajakoulutuksessa. Esimerkiksi Valtakunnallisessa opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojektissa (VOKKE) sosiaali- ja yhteiskuntateoreettiset painopistealueet on nostettu oppimisteoreettisten painopistealueiden rinnalle. Kasvatustiede on liikkunut psykologian ja pedagogiikan alueelta yhä lähemmäksi yhteiskuntatieteitä. (Gonzales & Wagenaar 2003, 138; Siljander 2005, 155; Simola 2015, 297-322.)

2.3 Koulun sosiaalinen tehtävä yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta: funktionalismi, konfliktiteoria ja mikrotason teoriat

Miksi yhteiskunnassa on organisoitua kasvatusta ja koulutusta? Miten ja miksi kasvatuksen ja koulutuksen prosessit ovat muotoutuneet sellaisiksi kuin ovat? Sosiologian teoretikot Karl Marx, Émile Durkheim ja Max Weber ovat kaikki tuoneet oman näkökulmansa kouluinstituution yhteiskunnalliseen tarkasteluun. Yhä päteväksi peruskysymykseksi voidaan kiteyttää: ”ovatko kasvatusta ja koulutusta modernissa yhteiskunnassa sosiaalisen kontrollin eli yhteiskuntaa säilyttävän ja valvovan koneiston välineitä vai tarjoavatko ne yksilöille ja ryhmille myös mahdollisuuden

tavoitteidensa toteuttamiseen sekä yhteiskunnan muuttamiseen?” Peruskysymys on pysynyt samana, vaikka yksilöitynyt myöhäismoderni yhteiskunta on tuottanut myös lisäkysymyksiä. (Antikainen ym 2013, 11.) Tämä on myös kysymys, josta käsin voidaan lähestyä koulun sosiaalisen tehtävän yhteiskuntateoreettisia ulottuvuuksia.

Archerin (2013, 28) mukaan vastaus siihen, miksi koulutusjärjestelmä on muotoutunut sellaiseksi kuin on, on yksinkertainen: koulutusjärjestelmä muodostuu sitä kontrolloivien tahojen tavoitteiden mukaiseksi. Archerin jatkokysymys on, miksi nämä tavoitteet muuttuvat ajassa. Archerin mukaan vastaus myös tähän on yksinkertainen: tavoitteet muuttuvat, koska niiden tahojen, joilla on valtaa muuttaa aiempia käytänteitä, tavoitteet muuttuvat. Yksinkertaistaen voidaan siis sanoa, että koulutusjärjestelmä on sellaista kuin se on siksi, että ihmiset ovat halunneet tehdä siitä sellaista ja ovat pystyneet siihen vaikuttamaan. (Archer 2013, 28.) Myös Feinberg ja Soltis (2009, 10) korostavat sitä, että koulujärjestelmä on ihmisten luoma, ja muuttuu joko sosiaalisten voimien vaikutuksesta tai siksi, että ihmiset haluavat muuttaa sitä tietoisesti. Rakenteilla on koulussa kahdensuuntainen merkitys: koulun ja yhteiskunnan jäsenet luovat koulujen rakenteet mutta myös koulu muokkaa ja strukturoi niitä henkilöitä, jotka siellä opiskelevat ja työskentelevät. Jotta koulun sosiaalista tehtävää ja rakennetta pystytään arvioimaan, on tärkeää tunnistaa erilaisia teoreettisia viitekehyksiä, joiden kautta koulu sosiaalista tehtävää voidaan hahmottaa. (Feinberg & Soltis 2009, 10.)

Koulu ja se, millainen koulu on, heijastaa sitä yhteiskuntaa, jossa se toimii. Teollisuusyhteiskunnan koulussa arvostetaan ja painotetaan erilaista tietoa ja taitoa kuin agraariyhteiskunnassa. Koululla on useita tehtäviä joista toiset ovat ilmeisempiä kuin toiset. (Feinberg & Soltis 2009, 3-5.) Jauhaisen (1993, 12) mukaan koulun yhteiskunnalliset perustehtävät ovat 1) kvalifikaatioiden (pätevyiden ja valmiuksien) tuottaminen 2) valikointi ja 3) integraatio (sosialisaatio).

Yhteiskuntateoreettisesti koulun sosiaalista tehtävää voidaan lähteä hahmottamaan esimerkiksi funktionalismin, taloudellisten teorioiden, konfliktiteorioiden, kriittisten ja interaktionististen teorioiden sekä strukturalismin ja postmodernismin näkökulmista (Antikainen ym, 2013, 387-429). Teoriat voidaan jakaa myös mikro- ja makrotason teorioihin (Ballantine & Spade 2012, 13-29). Tyypillisimmät makrotason teoriat ovat *funktionalismi* ja *konfliktiteoria*, jotka tarkastelevat koulun yhteiskunnan rakenteista käsin. Näiden rinnalle kolmanneksi lähestymistavaksi nostetaan usein *interpretivismi* (interpretivism) tai *interaktionismi* (interactionism), joka lähestyy koulua mikrotasolta, yksilöiden kokemuksista ja tulkinnoista käsin. Näiden sisälle hahmottuu vielä useita ”alaluokkia” (esim. symbolinen interaktionismi). (Ballantine & Spade 2012, 10-27.) Esittelen tässä

tutkimuksessa tarkemmin makrotason teorit funktionalismin ja konfliktiteorian sekä mikrotason teorioita.

Funktionalistinen näkökulma: koulu yhteiskunnallisten tarpeiden palvelijana ja taitoihin perustuvan tasa-arvon takaajana

Funktionalismi on yleinen yhteiskuntateoria, joka tarkastelee yhteiskuntaa biologisen organismin tavoin. Esimerkiksi nisäkkään jokaisella elimellä on jokin funktio, tarkoitus, joka palvelee nisäkkään selviytymistä. Samalla tavalla yhteiskunnan eri instituutioita tulee funktionalistien mukaan tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka ne palvelevat sosiaalisen systeemin selviytymistä kokonaisuudessaan. Koululaitoksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että koulua täytyy tarkastella siitä käsin, mitä yhteiskunnallisia tarpeita se palvelee ja millä tavoin se näihin tarpeisiin vastaa. (Feinberg & Soltis 2009, 13.)

Funktionalistisesta näkökulmasta sosiaalisen elämän perusedellytyksiä ovat roolien eriytyminen sekä solidaarisuus. Primitiivisessä yhteisössä näiden saavuttamiseksi riittää epämuodollinen, perheen ja yhteisön parissa tapahtuva koulutus, jossa lapset oppivat vanhempiaan seuraamalla. Monimutkaisessa modernissa yhteiskunnassa, jossa roolit muuttuvat sukupolvesta toiseen, eikä roolien omaksumien vanhempia seuraamalla ole mahdollista, koulutus on järjestettävä eri tavalla, muodollisemmin ja strukturoidusti. Jotta roolien monimuotoisuus ja solidaarisuus varmistetaan myös modernissa yhteiskunnassa, on luotu universaali, julkinen ja kaikille pakollinen koulutusjärjestelmä. (Feinberg & Soltis 2009, 14-15.)

Funktionalismin mukaan koulun tehtävä ja tämän tutkielman näkökulmasta oleellinen sosiaalinen tehtävä on sosiaalista oppilaita yhteiskunnan taloudellisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin instituutioihin. Sosiaalistamisella funktionalistit tarkoittavat yksilön muokkaamista vastaamaan yhteiskunnan vaatimuksia. (Feinberg & Soltis 2009, 6) Koulussa oppilaat oppivat yhteiskunnalliset normit paitsi oppiaineiden kautta, myös koulun toimintatapojen ja rakenteiden avulla.

Funktionalistisen teorian mukaan koulua voidaan tarkastella myös koulutuksen taloudellisista merkityksistä käsin esimerkiksi teknologis-funktionalististen ja inhimillisen pääoman teorioiden muodossa. Funktionalismi on hallinnut koulutuspolitiikkaa Suomessa ainakin 1980-luvulle saakka. Se on ollut leimallista suomalaisen oppivelvollisuuden doktriineille, jotka ovat korostaneet koulujärjestelmän myönteisiä vaikutuksia yhteiskunnalle. (Jauhiainen 1993, 13.) ”Koulutus on nähty

instrumentiksi, jolla voidaan saavuttaa yleisesti hyväksytyjä päämääriä: tasa-arvoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja yleensä hyvää elämää ja edistystä.” (Hurn 1987, 48-51, ref. Jauhiainen 1993, 13.) Funktionalismi tunnistaa niin koulun yksilöllisen kuin yhteiskunnallisenkin funktion: yksilöllisellä tasolla koulun tehtävä on varmistaa, että yksilöillä on mahdollista kehittyä ja vahvistaa taitojaan, ja tulon- ja vallanjako on reilua ja taitoihin perustuvaa. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta koulun tehtävä on varmistaa, että yhteiskunnan käytettävissä on oikeinlaisilla taidoilla varustettua työvoimaa. (Freinberg & Soltis 2009, 41.)

Funktionalismin kriitikoiden mukaan funktionalismi on ideologisesti latautunut tapa katsoa yhteiskuntaa ja sen avulla pyritään oikeuttamaan yhteiskunnallisia käytänteitä ja instituutioita. Kriitikin mukaan funktionalistinen koulukunta näkee vallitsevat rakenteet ensisijaisina ja funktionalismi on näin ollen luonteeltaan konservatiivista. Esimerkiksi funktionalistina itekin tunnettu Robert K. Merton (esim. 1948/1968) on kritisoinut funktionalismia siitä, ettei se tuo ilmi kulttuuristen instituutioiden integraatiota tuottavan merkityksen, mutta ei sitä, että toisinaan instituutioilla voi olla myös disintgraatiota tuottavia vaikutuksia, eli vallitsevilla käytänteillä voi olla sekä positiivisia että negatiivisia seurauksia. Esimerkiksi koulujärjestelmällä on ollut oma roolinsa seksismin ja rasismien ylläpitäjänä. Lisäksi kouluilla voi olla eri ihmisille eri funktioita: se voi olla vanhemmille kätevä päivähoitopaikka lapsille, opettajille tulon lähde, oppilaille paikka tavata ystäviä, työnantajille työvoiman varastointipaikka. Koululla ja koulun käymisellä on siis yhteiskunnallisten funktioiden lisäksi myös yksilöllisiä motiiveja (Feinberg & Soltis 2009, 34-35.) Anthony Giddens (1977, 110) on kritisoinut funktionalistista teoriaa siitä, että se ei ota huomioon yksilöllisten motiivien vaikutusta lopputulokseen. Giddens huomauttaa, että sosiaalisilla systeemeillä ei ole biologisten organismien tavoin omaa tarvetta tai intressiä selviytymiseen, vaan systeemit edellyttävät toimijoidensa tahtotilaa.

Funktionalistinen näkökulma tunnistaa siis koulu sosiaalisen tehtävän merkityksen niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kannalta. Yhteiskunnan kannalta sosiaalinen tehtävä tarkoittaa yksilöiden sosiaalistamista yhteiskunnan instituutioihin ja heidän muokkaamistaan vastaamaan yhteiskunnan vaatimuksia. Yksilön kannalta koulun sosiaalinen tehtävä tarkoittaa funktionalismin näkökulmasta sitä, että tuetaan jokaisen yksilön mahdollisuuksia kehittää omia taitojaan ja sitä kautta edetä yhteiskunnassa ansioidensa mukaisesti.

Konfliktiteoria: koulu vallitsevien valtarakenteiden säilyttäjänä

Funktionalismi on ollut koulutuksen tutkimuksen vallalla oleva näkemys. Sen vahvin kilpailija on *konfliktiteoria*. Konfliktiteorian merkitys koulun sosiaalisen tehtävän näkökulmasta onkin erityisesti funktionalismin kritiikissä ja toisenlaisten näkökulmien huomioimisessa. Konfliktiteoriat paikallistavat koulun sosiaalisen tehtävän yhteiskunnan hierarkioiden uusintamiseksi ja säilyttämiseksi. Konfliktiteoriaan ovat vaikuttaneet monet koulukunnat, mutta marxilainen perinne on niistä vahvin. Kun funktionalistit näkevät koulun ja koulutuksen kehityksen liikkeelle panevaksi voimaksi pyrkimyksen kohti teknistä edistystä ja yhteiskunnallista integraatiota, näkevät konfliktiteoreetikot liikkeelle panevan voiman olevan eri ryhmien tai yhteiskuntaluokkien välinen taistelu vallasta ja statuksesta. (Feinberg & Soltis 2009, 41.) Konfliktiteoria näkee koulun palvelevan vallassa olevien asemaa ja vallitsevaa sosiaalista järjestystä – koulun sosiaalinen tehtävä on oppilaiden sosiaalistaminen työläisen ja kuluttajan rooliin. (Feinberg & Soltis 2009, 6-7, 41.)

Konflikti, jota konfliktiteoria pitää keskiössä, juontaa juurensa paitsi näkyvästi vallasta taisteleviin luokkiin, myös erilaisten sosiaalisten luokkien välisiin konflikteihin. Konflikti voi siis olla esimerkiksi miesten ja naisten, mustien ja valkoisten, kristittyjen ja juutalaisten välillä, mutta konfliktin perimmäinen syy on luokkajaossa ja luokkien välisissä eroissa kapitalistisessa yhteiskunnassa. (Feinberg & Soltis 2009, 42.)

Esimerkkinä voidaan käyttää esimerkiksi keskustelua kouluvalinnasta, jossa jo peruskouluikäiset lapset hakevat pääsykokeiden kautta opiskelemaan esimerkiksi taide- tai matemaattispainotteisiin kouluihin (ks. Seppänen 2003). Funktionalistit kiinnittäisivät huomiota oppilaiden karsintaan relevanttien, osaamiseen ja taitoihin liittyvien kriteerien avulla. Konfliktiteoreetikot sen sijaan kääntävät katseensa oppilaiden taustaan: kiristyvät kriteerit suosivat niiden perheiden lapsia, joilla on ollut varaa maksaa esimerkiksi yksityisestä opetuksesta. Konfliktiteoria näkee pääsyvaatimusten kiristymisen lisäävän jo valmiiksi heikommassa asemassa olevien taakkaa. (Feinberg & Soltis 2009, 42-43.)

Esimerkki tuo esiin keskeisiä konfliktiteoreettisia näkökulmia. Ensinnäkin toiminnan tai toimenpiteiden yhteiskunnalliset vaikutukset eivät ole aina tietoisesti tavoiteltuja. Painotetun opetuksen ensisijainen tavoite voi olla esimerkiksi tason nostaminen ja kilpailukyvyyn (niin oppilaiden kuin koulunkin) parantaminen eikä suinkaan varakkaiden opiskelijoiden suosiminen. Yhteiskunnallinen negatiivinen vaikutus voi siis olla positiivisen tavoitteen seurausta. Tämä johtaa toiseen keskeiseen näkökulmaan: koska yhteiskunnalliset seuraukset eivät ole tietoisesti tavoiteltuja,

ne eivät myöskään voi olla minkäänlaisen salaliiton seurausta. On siis mahdollista, että systeemi suosii valmiiksi etuoikeutettua luokkaa ilman, että etuoikeutettu luokka tekee sitä tietoisesti. Konfliktiteoreetikot kritisoivat funktionalisteja siitä, että nämä nostavat dominoivien sosiaalisten luokkien intressit universaaleiksi normeiksi ja käyttävät näitä normeja mittapuuna arvioidessaan myös muiden luokkien saavutuksia. Dominoivan luokan intresseistä tehdään koko yhteiskunnan intressejä. (Feinberg & Soltis 2009, 43-44.)

Konfliktinäkökulmaa edustaa esimerkiksi Althusserilainen yhteiskuntafilosofia, joka näkee koulun uudistavan kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän edellytyksiä, sekä Pierre Bourdieun näkemys koulutuksesta yhteiskunnan valtasuhteiden symbolisen ja kulttuurisen uusintamisen instituutiona. (Jauhiainen 1993, 15-16.) Althusserilta (1976/1984, 86-143) on peräisin ideologisten valtiokoneistojen käsite. Näihin koneistoihin kuuluviksi luetaan mm. media, kulttuuri-instituutiot (esim. kirjallisuus, urheilu), uskonnolliset yhteisöt, perhe ja myös koulu. Näiden koneistojen tarkoitus on tarjota ihmisille pakottavia syitä tehdä asioita, joita he eivät välttämättä luonnostaan tekisi, mutta jotka ovat välttämättömiä tuotantosuhteiden ja vallitsevien valtasuhteiden ylläpitämiseksi. (Feinberg & Soltis 2009, 54.) Althusserin (1976/1984, 91) mukaan koulu opettaa tietoja ja taitoja siten, että ei varmisteta ainoastaan työvoiman uusintamista vaan myös riippuvuus vallitsevasta ideologiasta.

Pierre Bourdieu ei näe koulua yhteiskunnan valtasuhteita suoraan peilaavana instituutiona. Sen sijaan valtaapitävien ideologia ja kulttuuri välittyvät koulun neutraaliksi ja autonomiseksi naamioitujen pedagogisten käytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden kautta. Yhteiskunnallinen vallankäyttö naamioidaan pedagogisiksi käytännöiksi. Tämä on Bourdieun tarkoittamaa symbolista vallankäyttöä. (Bourdieu & Passeron 1977/1990, 1-68, 194-210; Jauhiainen 1993, 16-17.)

Funktionalistisessa näkökulmassa koulun reproduktiivinen tehtävä nähdään luonteeltaan sekä *säilyttäväksi* että *edistystä luovaksi*. Konfliktinäkökulmasta käsin sen sijaan koulu toimiessaan reproduktiivisesti toimii myös yhteiskunnallisen muutoksen vastustamisen agenttina. (Jauhiainen 1993, 14-16.) Konfliktinäkökulmasta käsin koulutusjärjestelmän muotoutumisen voidaan nähdä myös palvelleen kapitalistisen yhteiskuntajärjestyksen tarpeita sosiaalistamalla uudet sukupolvet niin, että he näkevät työnjaon hierarkian itsestäänselvyytenä ja luonnollisena. Niin kutsutun suoran vastaavuuden (correspondence) teorian mukaan koulun ja tuotantojärjestelmän sosiaalisten suhteiden välillä vallitsee suora vastaavuus. (Bowles & Gintis 1976, ref. Jauhiainen 1993, 15.) Vaikka konfliktiteoria näkee koulun tehtäväksi kapitalistisessa yhteiskunnassa työvoiman ja vallitsevien hierarkioiden uusintamisen, on sen myös saatava ihmiset uskomaan, että heillä on yhdenvertainen

mahdollisuus menestyä järjestelmässä (Feinberg & Soltis 2009, 55). Konfliktiteorian näkökulmasta koulun sosiaalinen tehtävä palvelee siis olemassa olevia valtarakenteita ja hierarkioita ja konfliktiteoria myös tuo näitä rakenteita esiin.

Mikrotason teoriat: arjen vuorovaikutuksen merkitys

Edellä esiteltyjen makrotason teorioiden lisäksi koulua ja sen sosiaalista tehtävää voidaan tarkastella mikrotason teorioista käsin. Funktionalismista ja konfliktiteorioista poiketen mikrotason näkökulmat keskittyvät yksilöihin ja heidän tulkintoihinsa sekä yksilöiden välisten vuorovaikutuksen tarkasteluun, eivätkä ne esitä mitään yleismaailmallista poliittista argumenttia koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä. Näkökulman mukaan koululla voi olla monia rooleja, jotka määrittyvät paikallisesti. Tutkijan näkökulmasta oleellista on muodostaa tulkintoja siitä, miten kouluissa ajatellaan ja toimitaan ja tulkinnan avulla kuvailla, mitä eri tilanteissa tapahtuu. (Ballantine & Spade 2012, 13; Feinberg & Soltis 2009, 79.) Mikrotason tulkinnan avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miksi opettajat suhtautuvat tietyllä tavalla esimerkiksi eri sukupuolta oleviin tai erilaisista perhetaustasta tuleviin oppilaisiin. Näkökulma kritisoi makrotason teorioita siitä, etteivät ne huomioi sitä, mitä kouluissa ja luokkahuoneissa tapahtuu, ja miten yksilöiden välinen dynamiikka muovaa heidän tulevaisuuttaan. (Ballantine & Spade 2012, 14.)

Interpretivismi tai *interaktionismi* korostaa tapoja tulkita ja ymmärtää todellisuutta, ja näkökulman mukaan koulun tehtävä on vahvistaa yhteistä ymmärrystä siitä, millainen yhteiskunta on ja miten siinä tulee toimia. Interpretivistisistä näkökulmista kiinnostavaa on se, miten yksilöt tulkitsevat ja ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja peliteoriat ovat näkemykselle tyypillisiä – on osattava säännöt, jotta peliä pystyy pelaamaan. (Feinberg & Soltis 2009, 6-7.) Interpretivistinen näkökulma vastustaa ajatusta, että ihmisten sosiaalisesta käyttäytymisestä pitäisi pyrkiä etsimään luonnontieteelle tyypillisiä lainalaisuuksia. Vaikka tapahtumat toistuisivat samanlaisina, ei niistä voi vetää johtopäätöksiä ilman kontekstiin liittämistä. ”Paljas käyttäytyminen” (raw behavior) voi näyttää samalta, kun se irrotetaan kontekstistaan, mutta tarkoittaa eri asioita eri tilanteissa. Esimerkiksi käden nostaminen voi tarkoittaa puheenvuoron pyytämistä, tervehtimistä tai äänestämistä. Teon (käden nostamisen) merkitys ei siis tule esiin pelkästään tiettyjä tapahtumia tai ”paljasta käyttäytymistä” havainnoimalla, vaan sen ymmärtämiseksi vaaditaan yhteisesti jaettua kieltä ja yhteistä kulttuurista ymmärrystä. Kulttuuri on laajempi konteksti, jossa merkityksiä tulkitaan: käden nostaminen voidaan eri kulttuureissa tulkita eri tavalla. (Feinberg & Soltis 2009, 82-83.)

Interpretivismiin kautta koulun toimintaa voidaan tarkkailla joko yksilöiden näkökulmasta tai koulun jaettujen merkitysjärjestelmien kautta. Esimerkiksi etnografisissa luokkahuonetutkimuksissa on korostettu sitä, ettei tutkija saa liikaa pakottaa havaintoja omiin teorioihinsa, vaan tutkijan tulee ymmärtää tutkimusobjektien omaa tulkintaa ja näkökulmaa sekä niitä pelisääntöjä, joiden kautta luokan kulttuuri muodostuu. (Feinberg & Soltis 2009, 91.) Todellisuus ymmärretään sosiaalisesti rakentuvaksi ja sosiaalinen konstruktionismi on todellisuuden tarkastelun perusta (ks. Berger & Luckmann 1966/1987; Bellantine & Spade 2019, 14).

Mikrotason teorioista käsin koulun sosiaalinen tehtävä paikantuu siis arjen vuorovaikutukseen ja niihin arvoihin, asenteisiin ja käytänteisiin, joissa vuorovaikutus muodostuu. Mikrotason tarkastelu antaa välineitä tarkastella koulun sosiaalisen tehtävän käytännön toteuttamista koulussa vaikuttavien ihmisten – oppilaiden, huoltajien, opettajien, oppilashuollon ja muun henkilökunnan- toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Kuinka esimerkiksi luokan kulttuuri ja omaksutut kirjoittamattomat säännöt vaikuttavat oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja vaikkapa yksinäisyyden kokemuksiin tai kuinka opettajan ilmentämä arvomaailma vaikuttaa oppilaiden itsetunnon kehittymiseen.

3. Tutkimusasetelma

Lähtökohtana tälle tutkielmalle on ollut oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) herättämä mielenkiinto koulun sosiaalista tehtävää kohtaan. Tämä mielenkiinto johti minut lopulta pohtimaan, onko mahdollista löytää vastausta siihen, miten lainsäätäjä on koulun sosiaalista tehtävää tulkinnut. Esittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimustehtävän, tarkennetun tutkimuskysymyksen, aineiston, analyysimenetelmän sekä tutkielman eettiset näkökulmat.

3.1 Tutkimuksen tehtävä, tarkoitus ja tutkimuskysymys

Koulukuraattorina ja tulevana sosiaalityöntekijänä minua kiinnostaa nimenomaan koulun sosiaalinen tehtävä ja se, miten lainsäätäjä koulun sosiaalista tehtävää tulkitsee ja kuinka hän perustelee sen olennaisuutta. Tutkielman laajuuden huomioon ottaen olen rajannut tarkasteluni esi- ja perusopetukseen. Olen taustoittanut tutkimuksen koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvällä historiakatsauksella ja teorioilla sekä todennut, että koulun sosiaaliselle tehtävälle ei ole vain yhtä määritelmää, vaan sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista: joko yhteiskunnan rakenteista, yksilöiden tarpeista tai vuorovaikutuksesta käsin. Tarkennettu tutkimuskysymykseni on:

Millaisia diskursseja oppilas- ja opiskelijahuoltolaista ja siihen liittyvässä hallituksen esityksestä on tunnistettavissa, kun lainsäätäjä tulkitsee, määrittelee ja tekee ymmärrettäväksi koulun sosiaalista tehtävää?

Tutkimusaineistona tässä tutkielmassa on hallituksen esitys eduskunnalle oppilas ja opiskelijahuoltolaiksi (HE 67/2013) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Käytän näistä myös nimityksiä hallituksen esitys ja oppilashuoltolaki (OHL).

Pyrin löytämään tutkimuskysymykseeni vastauksia hyödyntämällä retorista diskurssianalyysia. Tarkoitukseni on diskurssien muodostamisen lisäksi kiinnittää huomiota siihen, miten näiden diskurssien sisällä vahvistetaan ja perustellaan koulun sosiaalisen tehtävän olennaisuutta. Hallituksen esityksen ja oppilashuoltolain diskursseja paikallistamalla toivon löytäväni näkökulmia ajankohtaisiin koulutus- ja yhteiskuntapoliittisiin keskusteluihin sekä koulun sosiaalityön ja koulukuraattorityön rooliin muuttuvassa koulussa ja moniammatillisissa ja -alaisissa verkostoissa.

3.2 Lainsäädäntötekstit aineistona ja aineiston esittely

Lakia ja lainsäädäntöä olisi mahdollista lähteä tutkimaan ja analysoimaan useista eri näkökulmista. Tässä tutkielmassa näkökulmaksi on valittu lainsäätäjän näkökulma. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) lisäksi aineistoksi on valittu hallituksen esitys oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi (HE 67/2103). Hallituksen esityksen pituus on 105 sivua, laki 10 sivua Finlex-sivustolta tulostettuna, eli tutkimusaineistoa on kokonaisuudessaan 115 sivua. Hallituksen esitys (HE 67/2013) sisältää hallituksen perustelut oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) säätämiseksi ja myös esimerkiksi kuraattorityön kuvailua tässä kontekstissa. Laki sen sijaan ei ole kuvailua sisältävä teksti, vaan sisältää säännöt ja ohjeistuksen oppilashuollon toteuttamiselle. Näin ollen hallituksen esitys tuo aineistoon lisää sisältöä diskurssien muodostamisen tueksi.

Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi (HE 67/2013), lyhyesti hallituksen esitys, on lakiehdotuksineen, liitteineen ja rinnakkaisteksteineen 105-sivuinen asiakirja. Lain perusteluosuus on laajuudeltaan 77 sivua. Aluksi esitellään esityksen pääasiallinen sisältö ja yleisperustelut. Toisessa kappaleessa käydään läpi oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön ja käytännön toteuttamisen tilannetta lain säätämisen aikaan. Kappaleeseen sisältyy katsaus myös Ruotsin ja Norjan tilanteeseen ja nykytilan arviointia. Kolmannessa kappaleessa kerrotaan esityksen tavoitteet, keskeiset ehdotukset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset sekä vaikutukset viranomaisten toimintaan ja lapsiin. Viidennessä kappaleessa kerrotaan lain valmistelusta ja siihen liittyvistä aineistoista, lausunnoista, kuulemisista ja neuvotteluista. Kuudennessa kappaleessa kerrotaan esityksen riippuvuudesta muihin esityksiin, kuten ns. ”työrauhapakettiin” (opetukseen ja koulutukseen liittyvien lakien muutosehdotukset). Tämä jälkeen lakiehdotus käydään läpi jokaista pykälää perustellen.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) koostuu viidestä luvusta ja 28 pykälästä. Laissa käytetään yleisesti termiä opiskeluhuolto sekä perusopetuslaissa tarkoitetusta oppilashuollosta, että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitetusta opiskelijahuollosta. Lain ensimmäinen luku sisältää yleiset säännökset lain soveltamisalasta ja tarkoituksesta ja määritelmät opiskeluhuollon kokonaisuudesta, yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta, opetussuunnitelman mukaisesta opiskeluhuollosta, psykologi- ja kuraattoripalveluista sekä koulu- ja opiskelijaterveydenhuollosta. Toisessa luvussa säädetään opiskeluhuollon järjestämisestä: järjestämisvastuusta, opetuksen ja koulutuksen tueksi järjestettävistä sosiaali- ja terveyspalveluista erityisoppilaitoksissa, tiedottamis- ja ohjausvelvollisuudesta, opiskeluhuollosta lasten ja nuorten

hyvinvointisuunnitelmassa, opiskeluhoitosuunnitelmasta ja opiskeluhoitoryhmistä. Kolmas luku sisältää yksilökohtaisen opiskeluhoillon toteuttamiseen liittyvät säännökset esimerkiksi kuraattori- ja psykologipalveluihin, yksittäisen oppilaan opiskeluhoitoasian käsittelyyn ja opiskeluhoillon kertomuksiin, rekistereihin ja salassapitoon liittyen. Neljännessä luvussa säädetään opiskeluhoillon ohjauksesta, valvonnasta ja arvioinnista ja viidennessä luvussa on voimaantulo ja siirtymäsäännökset.

Lain säätäminen on Suomessa eduskunnan tehtävä. Tyypillisesti lait säädetään hallituksen esitysten pohjalta, mutta niitä voidaan säätää myös kansanedustajien tai kansalaisten aloitteesta. Hallituksen esitykset valmistellaan niissä ministeriöissä, joiden toimialaan ne kuuluvat. Valmisteluprosessin yhteydessä pyydetään lausuntoja eri intressitahoilta ja järjestetään kuulemisia, jotka otetaan huomioon lain valmistelussa. Valmiit lakiesitykset käsitellään eduskunnassa täysistunnon lähetekeskustelussa, josta esitys lähetetään asiaan kuuluvaan valiokuntaan arvioitavaksi ja käsiteltäväksi. Valiokunta tekee lakiehdotuksen pohjalta mietinnön, jossa se voi esimerkiksi ehdottaa korjauksia tai muutoksia lakiehdotukseen. Tämän jälkeen lakiehdotuksen käsittely jatkuu eduskunnassa, joka työstää lopullisen lain lakiesityksen ja valiokunnan mietinnön pohjalta. Lopullinen laki on siis syntynyt prosessissa, johon ovat tavalla tai toisella vaikuttaneet hyvin monet eri tahot ja näkökulmat. (Eduskunta 2021; Oikeusministeriö 2021)

Oppilashuolto käsitteenä on määritelty ensimmäisen kerran oppilashuoltokomitean mietinnössä vuonna 1973. Lain tasolla oppilashuolto määriteltiin ensimmäisen kerran kuitenkin vasta vuonna 2003. Tuolloin tulivat voimaan perusopetuslain, lukiolain ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muutokset. (STM 2006, 17.) Nykyisen oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) valmistelutyö alkoi jo vuonna 2005, jolloin sosiaali- ja terveysministeriö (STM) asetti työryhmän selvittämään oppilas- ja opiskelijahuollon tilaa. Oppilashuoltolain valmistelun yhteydessä järjestettiin kuulemistilaisuuksia keskeisille viranomaisille ja sidosryhmille. Myös nuorten mielipiteitä kuultiin Pesäpuu ry:n järjestämässä tilaisuudessa. (HE 67/2013, 42-43). Lisäksi lausuntoja pyydettiin 53 eri taholta ja niitä saatiin 50 (ks. HE 67/2013, 42). Eduskunta pyysi hallituksen esityksestä oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi lausunnon sosiaali- ja terveysministeriöltä (StVL 16/2013) ennen lakiesityksen käsittelyä sivistysvaliokunnassa. (HE 67/2013, 41-43.)

Suomen ensimmäinen varsinainen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ja tämän tutkielman kohde tuli voimaan 1.8.2014. Vuoden 2014 laki kumosi vanhat perusopetuslain, lukiolain ja lain ammatillisesta koulutuksesta määräykset: osa määräyksistä jäi ennalleen ja osin vanhoja säännöksiä muutettiin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoitteena on yhtenäislain säätäminen, lakisääteistää kuraattori- ja

psykologipalvelut myös toisella asteella ja muun muassa edistää monialaista yhteistyötä. (Mahkonen 2014, 29-31, 51.)

Laki on aina aikaan ja paikkaan sidottu ja pyrkii vastaamaan aikansa ongelmiin (Mahkonen 2014, 27). Lailla on siis yhteiskuntaa ohjaava funktio (Luhmann 2004, 142). Vaikka systeemiteoreettisesta näkökulmasta laki ja politiikka tulisi erottaa toisistaan, käytännössä laki ja politiikka ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa (Luhmann 2004, 357). Kari Palosta (1987, 5) mukaillen, tässä tutkielmassa ei ole siis kysymys niinkään politiikantutkimuksesta vaan lain ja siihen kiinteästi liittyvän politiikan tutkimisesta yhteiskuntatieteen näkökulmasta. Poliitiikalla ei tässä tarkoiteta suppeasti puoluepolitiikkaa vaan laajempaa yhteiskunnallista ja yhteiskunnan toimintaa (Kyntäjä & Laitinen 1983, 25). Hallituksen esitys oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi on siis paitsi lainsäädäntöprosessiin liittyvä asiakirja, myös osa suomalaista koulutuspolitiikkaa ja yksi sen konkreettinen historiallinen ilmentymä.

Oman työni rajaamisen kannalta on ollut tärkeää valita näkökulma, josta lakia ja lainsäädäntöprosessia lähestyn. Esimerkiksi sidosryhmien lausuntojen diskurssien tutkiminen olisi varmasti mielenkiintoista, mutta olen tehnyt valinnan keskittyä nimenomaan lakiin ja hallituksen esitykseen, tiedostaen kuitenkin sen, että näiden taustalla vaikuttaa moniääninen sidosryhmien kirjo, joka mahdollisesti näkyy myös hallituksen esityksen ja lain diskursseissa.

3.3 Diskurssianalyysi ja sen soveltaminen tässä tutkielmassa

Diskurssianalyysi tarkoittaa laajimmillaan kaikkea kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta (Eskola & Suoranta 2014, 195.) Diskurssi-termi on otettu tieteelliseen käyttöön 1970-luvulla paitsi Michel Foucault'n toimesta, myös useissa poliittisista kielenkäyttöä tarkastelleissa tutkimuksissa. Diskurssi-käsite tuotiin korvaamaan ideologian käsitettä, joka nähtiin tieteellisen maailmankatsomuksen vastakohtana. Diskurssi-käsitteellä haluttiin korostaa erilaisten vakiintuneiden puhetapojen rakentumista sosiaalisessa kontekstissa. (Sulkunen 1992, 232 ref. Simola 2015, 17-18.) Diskurssi on enemmän kuin kirjotettu tai puhuttu puhe. Sillä on kielen lisäksi yhteiskunnallisesti vaikuttava ulottuvuus: todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, jossa kielellinen merkitys ja kielen käyttö ovat tiivistä kietoutuneet toisiinsa. (Jokinen ym. 1993, 41; Simola 2015, 18.) Tässä tutkielmassa ymmärrän diskurssit ”säännönmukaisiksi systeemeiksi tai tietystä näkökulmasta rakennetuiksi merkityksellistämisen tavoiksi, jotka muokkaavat järjestelmällisesti tietoa ja rakentavat samalla sosiaalista todellisuutta.” (Suoninen 2021).

Diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmä, jolla huomio kiinnitetään tekstin sosiaalista konstruoivaan luonteeseen (esim. Suoninen 1999a, 17). Kieli voidaan nähdä välineenä saada tietoa todellisuudesta, mutta diskurssianalyysi näkee kielen nimenomaan osana itse todellisuutta, todellisuuden rakentajana (Eskola & Suoranta 2014, 195). Jälkimmäinen kielikäsitelmä liittyy sosiaaliseen konstruktionismiin ja käsitykseen siitä, että todellisuus ylipäättään rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Berger & Luckmann 1966/1987).

Diskurssianalyysissä kielenkäyttäjää ei ole informantti, joka paljastaa tutkijalle kielenkäytön taustalla vaikuttavat asenteensa ja edustamansa kulttuurin. Diskurssianalyysi on kiinnostunut niistä tavoista, joilla kielenkäyttäjät tekee asioita ymmärrettäväksi. Toisin sanoen diskurssianalyysi ei nimeä syitä ilmiöille ja teoille, vaan tutkimuskohteeksi otetaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä. (Suoninen 1999a, 18.)

Diskurssianalyysiä lähellä olevia teoreettis-metodologisia suuntauksia ovat mm. kategoria-analyysi, keskusteluanalyysi ja retoriikan analyysi. Tutkimustehtävä ohjaa sitä, keskitytäänkö analyysissä kulttuuristen merkityksellistämisen tapojen, valtasuhteiden vai vuorovaikutuksen analyysiin. (Jokinen 1999, 126; Suoninen 1999b, 105-106; Suoninen 2021.) Tässä tutkielmassa painotus on retoriikan ja kulttuuristen merkityksellistämisen tapojen analyysissä. Tavoitteeni on tarkastella, millaisten diskurssien avulla koulun sosiaalista tehtävää tulkitaan, määritellään ja tehdään ymmärrettäväksi. Lisäksi tarkoitus on kiinnittää huomiota hallituksen esityksen ja oppilashuoltolain argumentaatioon, eli kielellisten prosessien tapaan vakuuttaa lukijansa koulun sosiaalisen tehtävän oleellisuudesta. Retorinen diskurssianalyysi soveltuu monenlaisten aineistojen analyysiin kaunokirjallisuudesta lakiteksteihin, poliitikkojen puheista tutkimushaastatteluihin. (Jokinen 1999, 126.) Vuoren (2021) mukaan retoriikan analyysiä on käytetty erityisesti poliittisten tekstien tutkimiseen mutta toisaalta retoriikan näkökulmasta kaikki tekstit ovat poliittisia, koska ne kutsuvat toimimaan.

Jokisen (1999, 127) mukaan retorisisessa diskurssianalyysissä oleellista on asenteen tai asemoitumisen, faktan ja kategorian käsitteiden tarkastelu. Asemoitumisella tarkoitetaan argumentointia, tietynlaisen implisiittisen tai eksplisiittisen position ottamista julkisessa keskustelussa (Billig 1987, 177 ja 1991, 43). Tämä ei tapahdu koskaan tyhjiössä vaan argumentaatiokontekstissa (Billig 1991, 87), jossa ”puhujat esittävät väitteitä, taivuttelevat, kritisoivat oikeuttavat, kätkevät tai tuovat esiin asioita” (Jokinen 1999, 128).

Oma aineistoni on paitsi lakitekstiä, myös hallituksen esityksen poliittista puhetta ja argumentointia ja lain perustelua. Diskurssianalyysissa tällaisesta vakuuttavasta retoriikasta käytetään usein käsitettä faktan konstruointi, joka tarkoittaa yritystä saada sosiaalisesti tuotetut kategoriat näyttämään kiistattomilta tosiasioilta. Tutkijan tehtävä ei ole ottaa tuomarin roolia, vaan huomio kiinnitetään resursseihin, joilla tosiasioita rakennetaan eri tilanteissa. Kategorioita tarkastellaan diskurssianalyysissa neuvottelukysymyksinä – ne eivät luo itse itseään vaan ihmiset luovat ne ikään kuin paketoimalla todellisuutta erilaisiin paketteihin. (Jokinen 1999, 129-130.)

Tämä tutkielma ei ole suoraan teorialähtöinen tai aineisto-ohjautuva, vaan voidaan puhua teoriaohjaavasta menetelmästä. Teoriaohjautuvuus tarkoittaa Eskolan (2010, 184) mukaan sitä, teoria toimii tulkinnan apuna analyysin etenemisessä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Voidaan puhua myös hermeneuttisesta dialogista, joka tarkoittaa tutkijan ja tekstin vuoropuhelua: teoriaehdotukset suhteutetaan aineistoon ja niitä korjataan, mikäli aineisto niin vaatii (Haaparanta & Niiniluoto 1993, 64). Jokisen ja Juhilan (1991, 35) mukaan diskurssianalyysissa nostetaan aineistosta esiin jotain, mikä ei nouse sieltä esiin automaattisesti. Teorian rooli tulee tärkeäksi siinä vaiheessa, kun alustavat kategoriat on hahmotettu aineistosta käsin. Diskurssien muodostaminen on edellyttänyt tekstin tulkintaa. Samasta tekstistä voidaan muodostaa useita erilaisia tulkintoja näkökulmasta riippuen ja tulkintaa liittyy aina jonkinlainen ennakkokäsitys tai -luulo (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 2011, 24, 30). Tulkintaa ohjaavat ennakkokäsitykset on määritelty edellä koulun sosiaalista tehtävää tarkastelevassa luvussa, jossa totesin, että koulun sosiaalista tehtävää voidaan tarkastella sekä yksilökeskeisesti mikrotason vuorovaikutukseen perustuvana toimintana, tai koulutus- ja yhteiskuntapoliittisena rakenteellisena tehtävänä, jossa keskeistä on yhteiskunnan kannalta oikeanlaisten taitojen ja yksilöiden reproduktio. Yhteiskuntateoreettisesti koulun sosiaalista tehtävää voidaan tarkastella funktionalismin, konfliktiteorian ja mikrotason teorioiden kautta.

3.4. Analyysin kulku

Aloitin analyysin tulostamalla aineiston Finlex-sivustolta. Luin ensin aineiston kokonaisuudessaan läpi ja tein siihen merkintöjä ja kommentteja kohtiin, joissa tunnistin koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvää puhetta. Hallituksen esityksessä tai oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa ei käytetä termiä ”koulun sosiaalinen tehtävä”. Diskurssien tunnistaminen, jäsentäminen ja nimeäminen vaativat siis tutkijalta tekstin tulkintaa. Tyypillisiä koulun sosiaalista tehtävää kuvaavia termejä aineistossa ovat opiskeluhuolto ja oppilashuolto, jonka olen määritellyt erityiseksi koulun sosiaalista tehtävää tukevaksi ja toteuttavaksi toiminnaksi. Oman tarkasteluni rajasin esi- ja perusopetukseen eli

oppilashuoltoon. Oppilashuollon termien lisäksi kiinnitin huomioni tekstissä kohtiin, joissa puhutaan esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöstä tai oppilashuoltolain yhteiskunnallisista ja taloudellisista vaikutuksista.

Aineistossa on paljon toistoa hallituksen esityksen rakenteesta johtuen. Asiat käydään läpi ensin oppilashuollon nykytilaa kuvaavassa luvussa, minkä jälkeen ne toistuvat lain yksityiskohtaisissa perusteluissa. Lisäksi asiat käydään erikseen läpi esi- ja perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen osalta. Myös tämä aineiston rakenteellinen muoto tuki ajatusta analyysin rajaamisesta esi- ja perusopetusta käsitteleviin kohtiin.

Ensimmäisessä vaiheessa tekstin lukeminen ja tulkitseminen oli melko intuitiivista, josta siirryin kohti täsmentävämpää tekstin lukemista. Tässä vaiheessa kävin läpi myös itse lain ja paikallistin laista koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvän puheen. Kun alustavat diskurssit oli hahmotettu, tarkastelin löytämiäni diskursseja käyttämällä apunani koulun sosiaalista tehtävää selittäviä teorioita: funktionalismia, konfliktiteoriaa ja mikrotason teorioita. Pyrin myös kiinnittämään huomiota siihen, miten diskurssit asemoituvat suhteessa näihin teorioihin. Diskurssit on siis nostettu esiin aineistosta, ja niiden lopullisessa muodostamisessa on käytetty apuna myös koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvää teoriaa.

Pääasiallinen tutkimustavoitteeni on selvittää, millaisten diskurssien avulla koulun sosiaalista tehtävää tulkitaan ja tehdään ymmärrettäväksi. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, miten diskurssien sisällä argumentoidaan ja perustellaan koulun sosiaalisen tehtävän olennaisuutta: esimerkiksi kuinka paljon diskurssiin liittyvää puhetta aineistosta löytyy määrällisesti ja millaisilla käsitevalinoilla diskurssin painoarvoa pyritään vahvistamaan. Erityisesti kontrollidiskurssi nousi esiin erityisesti käsitevalintoihin huomiota kiinnittämällä. Analyysin edetessä käytin apunani hallituksen esityksen sähköistä pdf-versiota, jonka avulla laskin esimerkiksi tiettyjen sanojen tai termien esiintymistä hallituksen esityksessä.

Analyysin avulla löysin aineistosta toistuvia käsitekokonaisuuksia, joissa koulun sosiaalista tehtävää tuodaan esiin ja tehdään ymmärrettäväksi tietystä näkökulmasta. Muodostin näistä lopulliset diskurssit, joilla kaikilla on oma näkökulmansa koulun sosiaaliseen tehtävään. Löytämäni diskurssit ovat *arvodiskurssi*, *resurssidiskurssi*, *rajapintadiskurssi* sekä *kontrollidiskurssi*. Diskurssit ovat osittain myös päällekkäisiä. Tarkemmin sanottuna esimerkiksi jokin lain pykälästä saattoi ensisilmäykseltä näyttää arvodiskurssiin liittyvältä, mutta hallituksen esityksessä samaa pykälää

saatetaan perustella vahvemmin resurssidiskurssista käsin. Olen pyrkinyt valitsemaan aineisto-otteet niin, että ne toisivat mahdollisimman hyvin esiin ne merkityksellistämisen tavat, joiden kautta diskurssit muodostuvat.

3.5 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio

Käytän tutkimuksessani asiakirja-aineistoa, joka on julkisesti kaikkien saatavissa. Aineistossani ei käsitellä tietoja, jotka tulisi anonymisoida tai jotka liittyisivät tiettyihin ihmisiin tai ihmisryhmiin. Tässä mielessä aineiston keräämiseen ja käyttämiseen ei liity erityisiä eettisiä ongelmia.

Tutkimukseni tiedonintressi on hermeneuttinen, ymmärtämään ja tulkitsemaan pyrkivä. Tutkimuksen arvovapautta ajatellen yksi eettisesti huomionarvoinen asia liittyy siihen, että tutkin itselleni hyvinkin tuttua aihepiiriä. Kari Palosen (1987, 15) mukaan tuttujen aiheiden tutkiminen on erityisen vaikeaa, erityisesti, jos niihin liittyy vahva puoltava tai vastustava kanta. Toisaalta voidaan myös ajatella, että ihmistieteet eivät koskaan ole täysin arvovapaita. Arvovapauskeskustelun oppi-isä Max Weber erotti toisistaan tieteentekijän kaksi roolia: toinen on tieteentekijä tieteentekijänä ja toinen tieteentekijä kansalaisena. Kansalaisroolissa tutkijalla voi siis olla monenlaisia moraalisia ja poliittisia näkemyksiä, mutta tutkijan roolissa on pyrittävä pidättäytymään arvottavista sitoumuksista. (Raatikainen 2006, 93.) Itselläni nämä roolit ovat sosiaalityön opiskelijan ja tutkielman kirjoittajan rooli, sekä kansalaisen ja koulukuraattorin rooli. Tämän vuoksi koen tärkeäksi kirjoittaa auki myös omat ennakkoasenteeni.

Oma lähtökohtainen, tunneperäinen suhtautuminen oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin on positiivinen ja olen aina pitänyt lakiuudistusta tarpeellisena ja hyvänä ja suhtautunut sen herättämään kritiikkiin opetushenkilöstön keskuudessa osittain ihmetellen. Eniten kysymyksiä ja kritiikkiä omalla kohdallani herätti se, että laki tuli voimaan melko nopealla aikataululla eikä aikaa valmistautumiseen ja suunnitteluun juuri ollut. Erityisesti kirjaamiseen ja oppilashuollon rekistereihin liittyvät asiat aiheuttivat haasteita ja herättivät kysymyksiä, koska lain vaatimalle oppilashuollon kertomukselle ei käytännössä ollut olemassa riittävän suojattuja ja lain mukaisia järjestelmiä. Muut mahdollisesti varautuneet tai negatiivissävytteiset ennakkoasenteet eivät ole niinkään liittyneet itse oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin, vaan olen toisinaan kokenut ristiriitaa sen suhteen, mitä olen tulkinnut ja olettanut lain tavoittelevan, ja mitä julkinen keskustelu ja yhteistyökumppanit (esimerkiksi opetushenkilöstö, lastensuojelu ja perheet) koululta ja koulukurattorilta odottavat. Tämä lähtökohta

on tärkeä tunnistaa siksi, että niin itselleni kuin mahdolliselle lukijalle on mahdollista arvioida sitä, kuinka nämä ennakkoasenteet mahdollisesti tuloksiin vaikuttavat.

Nämä henkilökohtaiset kokemukset ja kysymykset ovat toisaalta myös koko työn liikkeelle paneva voima. En koe, että tutkimuksen aihepiirin rajaaminen olisi tapahtunut arvolutautuneesti, vaikka mielenkiinto aiheeseen onkin herännyt omasta kokemuksesta. Koen tärkeäksi pitää tutkimuskysymys ja analyysin fokus mahdollisimman neutraaliin ymmärtämiseen tähtäävänä, jotta voin lopulta löytää välineitä vastata myös itseäni askarruttaneisiin kysymyksiin siitä, miten lainsäätävä lähestyy koulun sosiaalista tehtävää. Tiedostan, että tutkimani teksti sisältää väittämiä, joihin minulla saattaa olla työni ja kokemusteni kautta muodostettuja ennakkoajatuksia ja tunteita, jotka minun on osattava analyysia tehdessäni tiedostaa ja kirjoittaa näkyväksi. Kuten Panu Raatikainen (2006, 105) toteaa, omat arvokäsitykset on mahdollista pitää erillään tutkimuskohteesta ja objektiivisuus on tavoittelemisen arvoinen ihanne.

Arvovapauden lisäksi tutkielman eettiset ”riskikohdat” liittyvät erityisesti käsitteiden valitsemiseen/käyttöön, aiemman tutkimuksen riittävään laajaan perehtymiseen ja asianmukaiseen käyttämiseen, toisin sanoen hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on kirjannut hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyvät ohjeet, joiden mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tämän tutkielman näkökulmasta tarkoittaa sitä, että tutkija

- 1. noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa*
- 2. käyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttäviä eettisiä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja noudattaa avoimuutta tuloksia julkaistaessa*
- 3. huomioi muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisesti*
- 4. tutkimuksen vaiheet on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti*

(TENK 2012, 6-7).

Näitä periaatteita olen pyrkinyt noudattamaan läpi koko tutkimusprosessin.

4. Tutkimustulokset: koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvät diskurssit

Millaisia diskursseja oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa ja siihen liittyvässä hallituksen esityksessä on tunnistettavissa, kun lainsäätäjät tulkitsee, määrittelee ja tekee ymmärrettäväksi koulun sosiaalista tehtävää? Hallituksen esityksen kolmannessa luvussa esitellään oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoitteet. Tästä kappaleesta löytyy myös ainoa lause, jossa on suoraan perusteltu sitä, miksi koulussa tulee olla oppilashuoltoa.

Siirtämällä toiminnan painopiste ennaltaehkäisevään työhön ja tarjoamalla oppilaiden ja opiskelijoiden tarvitsemat palvelut jo koulussa matalan kynnyksen palveluna, voidaan vähentää korjaavien toimenpiteiden tarvetta ja lastensuojeluasiakkuuksien määrää. Toimivilla oppilas- ja opiskelijahuollon palveluilla voidaan tukea oppilaiden ja opiskelijoiden ohella myös perhettä ja opettajien opetus- ja kasvatustyötä. Tavoitteena on myös tasoittaa oppilaiden ja opiskelijoiden erilaisen sosioekonomisen taustan vaikutusta koulunkäyntiin ja opiskeluun. (HE 67/2013, 33.)

Kyseinen lause sisältää osia useista koulun sosiaaliseen tehtävään liittyvästä diskurssista. Aineistotteesta löytyy esimerkki arvodiskurssista (tasa-arvo, koulunkäynti), resurssidiskurssista (ennaltaehkäisy, korjaavien toimenpiteiden tarpeen ehkäisy) sekä rajapintadiskurssista (perheen ja opettajan tukeminen, lastensuojelun asiakasmääriin vaikuttaminen). Kontrollidiskurssin löytäminen vaatii enemmän tulkintaa, mutta koulun ja oppilashuollon tehtävien ulottamista myös perheen kasvatustyön alueelle voidaan tulkita paitsi rajapinta-, myös kontrollinäkökulmasta käsin.

Erittelen ja analysoin seuraavaksi edellä mainitut, tunnistamani sosiaalisen tehtävän diskurssit yksityiskohtaisemmin.

4.1. Arvodiskurssi

Arvodiskurssin muodostavat käsitevalinnat perustelevat koulun sosiaalisen tehtävän olennaisuutta esimerkiksi tasa-arvolla, yhdenvertaisuudella, yksilön kunnioittamisella, yhteisöllisyydellä ja erilaisten yksilöiden yhteiskunnallisella osallisuudella, joiden voidaan ajatella olevan tyypillisiä suomalaisia ja myös esimerkiksi opetussuunnitelman kasvatusmoraalia ohjaavia arvoja (ks. Antikainen ym. 2013, 31-32). Myös sivistys ja koulutus itsessään ovat Suomessa keskeisiä arvoja,

minkä vuoksi olen laskenut sivistyksen vaalimiseen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyvän argumentoinnin myös arvopohjaiseksi (esim. Helkama 2015).

Hallituksen esitys sisältää perustelut oppilas- ja opiskelijahuoltolaille. Itse lakiteksti on toteavampaa, mutta myös siitä on mahdollista paikallistaa hallituksen esityksessä esiintyviä käsitevalintoja ja diskursseja.

Oppilashuoltolain 2§ pykälä ilmaisee lain tarkoituksen viidellä eri kohdalla. Tavoitteet ovat oppilashuoltolain tavoitteita, eli ne kertovat miksi kyseinen laki on säädetty. Niitä voidaan tulkita myös laajemmin koulun sosiaalisen tehtävän näkökulmasta.

Tämän lain tarkoituksena on:

1) edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä;

2) edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä;

3) turvata varhainen tuki sitä tarvitseville;

4) turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu;

5) vahvistaa opiskeluhuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. (OHL 1287/2013 2§.)

Ensimmäisessä tavoitteessa nousee esiin arvodiskurssi. Oppimisen edistäminen voidaan tulkita laajasti yhteiskunnalliseksi, koulutuksen merkitystä korostavaksi arvoksi. Myös terveys, hyvinvointi ja osallisuus ovat osa arvodiskurssia. Myös neljännessä tavoitteessa on kirjattu yhdenvertaisuuden arvo. Nämä vahvistavat koulun sosiaalista tehtävää mainittujen yhteiskunnallisten arvojen vahvistajana ja toteuttajana.

Arvodiskurssi on siinä mielessä mielenkiintoinen, että monet ensinäkemältä arvoja kuvaavat sanat saattavatkin tarkemmin tarkasteltuna ilmentää jotain toista diskurssia arvodiskurssin sijaan. Esimerkiksi yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella osana arvodiskurssia, mutta myös resurssidiskurssia kuten jäljempänä todetaan. Yhteisöllisyys on arvo ja se mainitaan oppilashuoltolaissa 9 kertaa, hallituksen esityksessä 62 kertaa. Kun puhutaan yhteisöllisestä oppilashuollosta, on kuitenkin hyvä

erottaa oppilashuollon toteuttamisen tapa sen tavoitteista: yhteisöllisyys ei esiinny aina arvona sinänsä vaan toimintatapana ja välinearvona, jolla tavoitellaan yksilöiden hyvinvointia. Vaikka myös esimerkiksi oppilaitosyhteisön hyvinvointi on kirjattu lain tavoitteisiin, on yhteisön hyvinvointi lopulta yksi välineistä yksilöiden hyvinvoinnin varmistamiseen. Lain kolmannessa ja neljännessä pykälässä todetaan:

Oppieluollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. (...) Oppieluolto toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppieluoltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen oppieluoltoon siten kuin tässä laissa säädetään. (OHL 1287/2013 3§.)

Yhteisöllisellä oppieluollolla tarkoitetaan tässä laissa toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä oppieluuympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä oppieluoltoä toteuttavat kaikki oppieluollon toimijat. (OHL 1287/2013, 4§.)

Arvodiskurssissa koulun sosiaalisen tehtävän rakenteellinen funktio nousee selkeästi esille. Sivistys ja koulutus määrittyvät keskeisiksi yhteiskunnallisiksi arvoiksi ja koulun sosiaalisen tehtävän funktioksi nähdään nimenomaan oppimisen tukeminen ja sen varmistaminen, että koulupolut eivät katkea.

Sekä yhteisöllisen, yksilökohtaisen (OHL 1287/2013 5§) että opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon (OHL 1287/2013 6§) keskeiseksi tavoitteeksi määritellään oppimisen tuki. Hallituksen esityksessä 5§:n perusteluissa nostetaan näkyväksi myös opettajan rooli paitsi pedagogiikan, myös sosiaalisen tehtävän käytännön toteuttajana. Nämä roolit opettajat tulee perusteluiden mukaan kyetä erottamaan toisistaan:

Opettajan kannalta on tärkeää, että hän tietää, milloin hän toimii opettajana ja milloin hänen toimintansa on osa oppieluoltoä (HE 67/2013, 50).

Erottamisen tärkeyttä perustellaan opetusta ja oppieluoltoä koskevan lainsäädännön eroilla. Hallituksen esityksen mukaan yhteistyö esimerkiksi koulukuraattorin kanssa on tulkittava

oppilashuoltotyöksi. Opettajalle kuuluva kasvatustyö ja esimerkiksi havaittujen huolien puheeksi ottaminen huoltajien kanssa taas katsotaan opettajan opetusvelvollisuuteen kuuluvaksi perustehtäväksi. (HE 67/2013, 50.)

Erityisesti opetussuunnitelman mukaista oppilashuoltoa kuvaavassa 6§:ssä korostetaan oppimisen esteiden ja opiskeluun liittyvien muiden ongelmien ehkäisyä. Tätä kautta sosiaalisen tehtävän merkitys koko kansan koulutuksen ja koulupolun turvaamisen arvoargumentti korostuu. 6§ nostaa esiin myös syrjäytymisen ehkäisyn, jossa ilmenee arvodiskurssin lisäksi myös resurssidiskurssi. Hallituksen esityksessä 6§:ää perustellaan sillä, että se selkeyttää oppilashuollon ja pedagogisen kolmiportaisen tuen rooleja rinnakkaisina tukimuotoina:

Opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto on osa oppimisen tuen kokonaisuutta ja se liittyy läheisesti ennen kaikkea tukiopetukseen, erityisopetukseen ja perusopetuslain 16—17 §:ssä säädettyyn niin kutsuttuun kolmiportaiseen tukeen. Vaikka tukiopetus, erityisopetus ja kolmiportainen tuki ovat opetusta, tulevat nämä tukimuodot usein sovellettavaksi rinnakkain opiskeluhuoltona järjestettävien tukitoimenpiteiden kanssa. (HE 67/2013, 50.)

Tässä pykälässä koulun sosiaalinen tehtävä sidotaan selkeästi yhteen koulun pedagogisen tehtävän kanssa ja korostetaan sitä, että sosiaalista tehtävää tarvitaan pedagogisten tavoitteiden ja laajimmillaan ymmärrettynä yhteiskunnallisten koulutustavoitteiden saavuttamiseksi. Tästä näkökulmasta sosiaalinen tehtävä on pedagogista tehtävää palveleva.

Koulutus arvona tulee selkeästi esiin hallituksen esityksen nivelvaiheiden tukea kuvaavissa kohdissa, joissa oppilashuollon keskeiseksi tehtäväksi nähdään sen varmistaminen, että koko sukupolvi kouluttautuu mahdollisimman pitkälle. Esimerkiksi kuraattorin työtehtäviä kuvaavassa luvussa todetaan näin:

Koulunkäynnin nivelvaiheissa työskentely on tärkeää oppilaan onnistuneen koulupolun turvaamiseksi. Varsinkin yläluokilla opetusjärjestelyjen tarpeen arviointi ja niihin ohjaaminen yhteistyössä perheen ja oppilaan koko tukiverkoston kanssa on osa koulukuraattorin työtä. Tavoitteena on nuoria kokonaisvaltaisesti tukemalla luoda heille edellytyksiä saada päättötodistus ja jatko-opintokelpoisuus. (HE 67/2013, 15.)

Lain yhteiskunnallisia vaikutuksia arvioiva luku alkaa lauseella, jossa arvodiskurssi tulee voimakkaasti esiin:

Yhtenäinen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki vahvistaisi lasten ja nuorten tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia käydä koulua ja opiskella (HE 67/2013, 39).

Tasa-arvo tai epätasa-arvon ehkäiseminen mainitaan hallituksen esityksessä (mukaan lukien toista astetta käsittelevät luvut) seitsemän kertaa, yhdenvertaisuus 18 kertaa. Esimerkiksi oppilashuollon nykytilan arvioinnin johtopäätöksissä todetaan:

Lasten ja nuorten epätasa-arvoisuus oppilashuollollisen tuen saamisessa johtaa myös koulutukselliseen epätasa-arvoisuuteen, joka puolestaan lisää eriarvoisuutta yhteiskunnassa (HE 67/2013, 31).

Oppilaiden ja huoltajien osallisuus mainitaan hallituksen esityksessä yhteensä 19 kertaa. Määrällistämisen lisäksi osallisuuden tärkeyttä on korostettu myös ääri-ilmaisuilla ja adjektiiveilla vahvistamalla (ks. Jokinen 1999, 146-148, 150-152). Tilannetta ennen uutta lainsäädäntöä kuvaavassa luvussa oppilaiden ja huoltajien osallisuuden niin koulun toiminnan kuin oppilashuollonkin kehittämiseen kuvataan olevan liian vähäistä ja tämä on nimetty merkittäväksi epäkohdaksi.

Lisäksi oppilaiden ja opiskelijoiden sekä huoltajien vähäinen osallisuus oppilas- ja opiskelijahuollon kehittämiseen on myös merkittävä epäkohta (HE 67/2013, 31).

Uudella lailla osallisuutta on haluttu vahvistaa. Nuorten osallisuutta on toteutettu myös lainvalmisteluprosessissa ja sen yhteydessä on kuultu kokemusasiantuntijoina seitsemää 16-25 -vuotiasta nuorta, joilla on kokemuksia sijaishuollon asiakkuudesta.

Nuoret korostivat sitä, että opiskelumotivoinnissa ja yleisessä motivoinnissa koulu voi tukea ja siten mahdollisesti vaikuttaa myönteisesti. Sen sijaan koulun ulkopuolisiin tekijöihin koulu ei voi vaikuttaa. Koulusta käsin ei voida antaa tukea, mikäli perheessä esimerkiksi käytetään alkoholia tai siellä on kotiväkivaltaa. Tällöin ainoa toimiva työkalu nuorten mielestä on lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Kuraattori voi tukea, jos on ollut rankka hetki elämässä. Kuraattori myös pystyy mukauttamaan opiskelun taakkaa ja tekemään nuorelle henkilökohtaisen opetus suunnitelman. Kehittämisen kohteena nuoret pitivät

palvelujen, muun muassa kouluavustajien ja oppilashuollon henkilökunnan lisäämistä sekä ryhmäkokojen pienentämistä. (HE 67/2013, 43.)

Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että vaikka laki korostaa oppilaiden osallisuuden merkitystä, ohitetaan kokemusasiantuntijoiden ääni ja mielipide lyhyellä maininnalla eikä esimerkiksi ryhmäkoon merkitystä oppilashuollon ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tuoda esille hallituksen esityksen muissa kohdissa. Vaikutuksia viranomaisten toimintaan kuvaavassa luvussa arvellaan oppilashuollon vahvistamisen eli kuraattoreiden ja psykologien määrän lisäämisen ja yhteisölliseen työhön panostamisen helpottavan henkilökunnan työtaakkaa, mutta ryhmäkokojen pienentämistä ei esitetä vaihtoehtona työtilanteen helpottamiseksi:

Kun kouluihin saadaan lisää psykologeja ja kuraattoreita sekä toiminnan painopisteen muuttuessa nykyistä enemmän ennaltaehkäiseväksi ja yhteisölliseksi, voidaan olettaa, että koulujen henkilöstön työtilanne pikemminkin helpottuu nykyisestä. (HE 67/2013, 39.)

Nuorten kannanotto on mielenkiintoinen myös rajapintadiskurssin näkökulmasta arvioidessaan koulun mahdollisuudet vaikuttaa sosiaalisiin ongelmiin vähäisiksi ja korostaessaan lastensuojelun merkitystä. Tämä näkemys jää hallituksen esityksessä kuitenkin lähes vastakkaisen retoriikan jalkoihin.

Arvodiskurssissa koulun sosiaalinen tehtävä ymmärretään siis yhteiskunnallisten ja poliittisten arvojen toteutumisen edistämiseksi. Arvodiskurssi nostaa koulutuksen ja sivistyksen keskeiseksi yhteiskunnalliseksi arvoksi, ja sosiaalisen tehtävän tarkoitus on nimenomaan koulun pedagogisen ja sivistyksellisen tehtävän tukeminen. Arvodiskurssiin liittyvä mielenkiintoinen havainto on, että joskus aineistossa käytetään arvodiskurssilta vaikuttavaa käsitteistöä kuten yhteisöllisyys, mutta lähemmin tarkasteltuna kyseessä ei olekaan arvodiskurssi, vaan esimerkiksi seuraavaksi esiteltävä resurssidiskurssi.

4.2 Resurssidiskurssi

Resurssidiskurssi muodostuu tekstiosuuksista, joka tulkitsee koulun sosiaalista tehtävää taloudellisten ja esimerkiksi työaikaan liittyvien resurssien säästämisen näkökulmasta. Resurssidiskurssiin liittyvää säästämispuhetta löytyy hallituksen esityksestä paljon ja taloudellisten vaikutusten arvioinnille on omistettu hallituksen esityksen laatimisohejden mukaisesti myös oma lukunsa lakiesityksen vaikutuksia kuvailevassa luvussa (HE 67/2013, 34-39). Taloudellisia vaikutuksia kuvaileva kappale

on järjestyksessä ensimmäinen ja selkeästi pidempi kuin muut vaikutuksia kuvailevat luvut, joita ovat vaikutukset viranomaisten toimintaan, yhteiskunnalliset vaikutukset ja vaikutukset lapsiin. Pituus selittyy osittain sillä, että siinä kuvataan monipuolisesti kustannuksia, joita lakiuudistuksesta syntyy. Kappaleen loppupuolella siirrytään kuitenkin kuvailemaan säästöjä, joita lakiuudistus synnyttää ja todetaan, että

Esityksen arvioidaankin aiheuttavan merkittäviä kustannussäästöjä kunnille pidemmällä aikavälillä, sillä ongelmien kasautuessa ja syventyessä myös niiden hoitokustannukset kasvavat merkittävästi (HE 67/2013, 36).

Kun puhutaan oppilashuollon ja sitä kautta koulun sosiaalisen tehtävän ennaltaehkäisevästä merkityksestä eli raskaampia lastensuojelun tai erikoissairaanhoidon interventioiden ehkäisystä, voidaan lause sellaisenaan tulkita arvodiskurssia ilmentäväksi, mutta toisaalta voidaan myös kysyä, onko puhe ennaltaehkäisystä tulkittavissa resurssidiskurssiksi ja säästöjä korostavaksi argumentaatioksi, vaikka sitä ei suoraan tuoda tekstissä ilmi. Edellä mainitussa yhteydessä ennaltaehkäisyn näkökulma asemoidaan selkeästi nimenomaan taloudellisia säästöjä korostavaan resurssidiskurssiin. Tämä on myös hyvä esimerkki siitä, että diskurssit liukuvat osittain toistensa päälle ja ovat tulkinnanvaraisia, mutta keskeistä niille on, että ne mahdollistavat saman sosiaalis-yhteiskunnallisen ilmiön, tässä tapauksessa koulun sosiaalisen tehtävän tarkastelemisen, sanoittamisen, tulkittamisen ja perustelemisen eri näkökulmista.

Toinen esimerkki resurssidiskurssista, joka ei ehkä tekstiä lukiessa automaattisesti resurssidiskurssilta näytä, on lain vahva painotus yhteisölliseen työhön. Intuitiivisesti tämän voisi olettaa liittyvän esimerkiksi yhteisöllisiä arvoja korostavaan diskurssiin. Kuitenkin hallituksen esityksen taloudellisia vaikutuksia kuvailevassa luvussa siirtyminen yksilötyöskentelystä enemmän ryhmien kanssa tehtävään työhön perustellaan nimenomaan kustannussäästöillä.

Yksilökäyntien kustannuksia voidaan vielä tuntuvasti alentaa ottamalla opiskeluyhteisössä nykyistä yleisemmin käyttöön kohdennettuja ryhmämuotoisia menetelmiä (HE 67/2013, 37).

Koulu on paikka, jossa ryhmämuotoisten menetelmien toteuttaminen on luontevaa ja ryhmät tavoitetaan ”luonnollisessa elinympäristössään”. Tässä tulee selkeästi ilmi resurssidiskurssin suhde koulun sosiaalisen tehtävän olennaisuuteen.

Mielenkiintoinen huomio on se, että pelkästään lakitekstiä lukemalla resurssidiskurssi ei nouse selkeästi esiin. Hallituksen esityksessä resurssidiskurssia on käytetty enemmän koulun sosiaalista tehtävää ymmärrettäväksi tehtäessä ja sitä perusteltaessa. Esimerkiksi lain lain 2§:ssä kerrotaan yhden lain tarkoituksista olevan varhaisen tuen turvaaminen sitä tarvitseville. Tämä näyttäisi ensisilmäyksellä liittyvän esimerkiksi arvodiskurssiin, mutta pykälän perusteluissa se asemoidaankin selkeästi resurssidiskurssiin:

Varhaisessa vaiheessa auttaminen on yleensä helpompaa, tuloksellisempaa ja kustannuksiltaan edullisempaa. Hyvin toimiva opiskeluhoito vähentää siirtoja erityisopetukseen sekä kalliiden erityispalveluiden ja lastensuojeluasiakkuuden tarvetta. Varhaisella tuella voidaan osaltaan kaventaa terveystarpeita ja ehkäistä syrjäytymistä. (HE 67/2013, 46.)

Resurssidiskurssiin sisältyy myös muiden resurssien kuin rahan säästäminen. Koulun toteuttaessa sosiaalista tehtäväänsä tavoitteiden mukaisesti ja riittävin resurssein, arvioidaan sen säästävän resursseja niin koulun sisällä kuin esimerkiksi lastensuojelussakin:

Lähtökohtana olisi, että lastensuojelutarpeen selvitys olisi jatkossa tehtävä vasta jos kävisi ilmi, etteivät opiskeluhoitokeinot ole riittävät. Jos lastensuojelu arvioisi, että lapsen tilannetta voitaisiin riittävästi auttaa opiskeluhoitokeinoin, voitaisiin lastensuojeluilmoituksen katsoa olevan luonteeltaan sellainen, ettei se edellytä toimenpiteitä lastensuojelussa. (HE 67/2013, 37.)

Jos lapselle ja hänen perheelleen tarjotaan riittävästi tukea jo ennen koulun aloittamista, voidaan merkittävästi vähentää koulussa tarvittavia tukitoimia (HE 67/2013, 4).

Diskurssin perustelee koulun sosiaalisen tehtävän oleellisuutta siis sillä, että se vähentää sekä opetushenkilöstön että lastensuojelun työaikaa ja -määrää.

Resurssidiskurssi sitoo koulun sosiaalisen tehtävän vahvasti yhteen lastensuojelun kanssa. Säästöt, joita koulun sosiaalista tehtävää vahvistamalla arvellaan syntyvän, ovat suurelta osin nimenomaan lastensuojelun kustannuksiin ja resursseihin kohdistuvia.

Psykologi- ja kuraattoritarpeen arvioidaan esitykseen sisältyvien määräaikaisten vuoksi kasvavan jonkin verran, mutta vastaavasti lastensuojelun asiakasmäärien ja lastensuojelun selvitystarpeiden väheneminen säästäisi kuntien menoja.

Selvitystarpeiden vähenemisestä on arvioitu aiheutuvan vuosittain noin 3,6 miljoonan euromääräinen säästö, jolla katettaisiin arviolta 25 koulupsykologin ja 45 koulukuraattorin palkkauksesta aiheutuvat kustannukset. (HE 67/2013, 35.)

Lastensuojelun säästöjen lisäksi resurssidiskurssi linkittyy myös kansantalouteen ja yhteiskunnan työvoimareservin turvaamiseen. Myös tässä kohti arvodiskurssi ja resurssidiskurssi tulevat lähelle toisiaan:

Nuorisotakuuseen liittyen Nuorten yhteiskuntatakuun työryhmä on todennut väliraportissaan, että nuorten syrjäytymisellä on sekä inhimillinen että kansantaloudellinen ulottuvuus. Kansantalouden osalta vaikutukset liittyvät sekä syrjäytymisen suoriin että välillisiin kustannuksiin. (HE 67/2013, 38.)

Syrjäytyneen käsitettä ei tarkemmin määritellä mutta sen kustannukset on esityksessä laskettu

Yhden syrjäytyneen perustoimeentulon kustannukset 40 vuoden ajalta ovat noin 750 000 euroa. Lukuun eivät sisälly muut mahdolliset sosiaalietuudet tai syrjäytymisen kustannukset, eivätkä yhteiskunnan menettämät verotulot ja työn tuottama arvonlisä. (HE 67/2013, 38.)

Resurssidiskurssin liittyvä retoriikka ja argumentointi koulun sosiaalisen tehtävän olennaisuudesta korostaa siis kustannussäästöjä, joita sosiaalista tehtävää vahvistamalla syntyy niin lastensuojelulle, erikoissairaanhoidolle kuin kansantaloudelle laajemminkin. Koulun sosiaalisen tehtävän ja ennaltaehkäisevän työn resursseja vahvistamalla syntyy säästöjä korjaavissa toimissa. Lisäksi säästyy muita resursseja kuten työaikaakin niin yhteistyökumppaneilla kuin koulu henkilökunnallakin. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma myös rajapintadiskurssin näkökulmasta, jota käsittelem seuraavaksi.

4.3 Rajapintadiskurssi

Rajapintadiskurssi tarkastelee koulun sosiaalista tehtävää hallintorakenteiden näkökulmasta ja asemoi koulun osaksi laajempaa lapsi- ja perhepalveluiden verkostoa. Tässä diskurssissa koulun pedagoginen rooli jää taustalle ja koulu määritetään vahvasti sosiaalisen tehtävänsä kautta ja tasavertaisena osana lapsi- ja perhepalveluiden verkostoa, jonka keskeinen ja eri toimijoiden kesken jaettu tehtävä on lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen. Rajapinnalle läheinen termi on yhdyspinta. Kummallakin termillä voidaan tarkoittaa tilannetta, jossa lapsi tai nuori on useamman tahon yhteisasiakkaana (esim. Väliavaara 2018; Seikkula & Arnkil , 32). Rajapintaan liittyy myös vastuuneuvotteluita siitä, mikä on oikea taho kulloinkin tukemaan asiakasta. Rajapinnat ovat paitsi eri

hallinnonalojen välisiä, myös koulun sisällä eri ammattikuntien välisiä sekä kodin ja koulun, julkisen ja yksityisen välisiä. Ymmärrän rajapinnalla tässä tutkielmassa sekä yhteistyöhön kutsuvat, että ulkopuolelle sulkevat rajapinnat, eli tilanteet, joissa asiakkuus jakaantuu eri toimijoiden yhteisasiakkuudeksi ja toisaalta ne tilanteet, joissa vastuu asiakkaasta halutaan rajata pois omalta vastuualueelta (esimerkiksi koululta lastensuojelulle tai päinvastoin).

Oppilashuoltolain tavoitteita kuvaavassa 2§:ssä rajapintadiskurssi on vahvasti käytössä, jolloin sille myös luodaan sisältöä. Tavoitteissa korostetaan yhteisöllistä työtä ja koulu yhteistyön hyvinvointia. Osallisuus ja yhteisöllisyys liittyvät myös arvodiskurssiin, mutta oppilaiden ja huoltajien osallisuudella voidaan viitata myös rajapintoihin, jolloin aktivoituu diskurssi, joka tietysti, yhteistyön tulokulmasta vahvistaa koulun sosiaalisen tehtävän merkitystä koulun ja kodin rajapinnalla, perhe- ja kouluinstituution jakamissa kasvatustehtävissä. Tavoitteissa korostetaan rajapintojen merkitystä myös monialaisen yhteistyön näkökulmasta, jossa koulu nähdään keskeisenä toimihana sosiaali- ja terveyspalveluiden rinnalla.

Myös lain 3§ ja 4§ tuovat esiin rajapinta-argumentin ja korostavat koulun roolia lapsi- ja perhepalveluiden verkostossa. Toisin sanoen, kun 5§ ja 6§ asemoivat koulun sosiaalisen tehtävän pedagogiikkaan palvelevaksi, 3§ ja 4§ pykälät korostavat koulun sosiaalisen tehtävän roolia yhtäältä perhepalveluiden, ja toisaalta kodin ja koulun yhteisten kasvatustehtävien rajapintojen näkökulmasta. Tällöin näkemys koulun sosiaalisen tehtävän merkityksestä pedagogisen tehtävän mahdollistajana jää taka-alalle.

Opiskeluhoiltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa (OHL 1287/2013 3§).

Kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhoiltopalveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteistyön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. (OHL 1287/2013 4§.)

3§ ja 4§ korostavat hallinnonalojen välisen sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön oleellisuutta. Hallituksen esityksessä rajapintadiskurssi nousee vielä lakitekstiä selkeämmin esille, ja koulun rooli osana palveluverkostoa korostuu:

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyö on moniammatillista yhteistyötä, jossa opetus- ja sivistystoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen palvelut sovitetaan yhteen (HE 67/2013, 12-13).

Yhden ja yhtenäisen oppilas- ja opiskelijahuoltolain valmistelun yksi keskeinen tavoite on parantaa ja tehostaa eri hallinnonalojen viranomaisten välistä yhteistyötä (HE 67/2013, 39).

Hallituksen esityksen 2§:n perusteluita koskevassa luvussa koulun roolia mielenterveysongelmien ja syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä painotetaan nostamalla mielenterveyden tukeminen *erityiseksi haasteeksi*. Rajapintadiskurssiin liittykin vahvasti ajatus koulun sosiaalisen tehtävän merkityksestä yhteistyötahojen työmäärän lisääjänä tai vähentäjänä.

Erityisenä haasteena on vahvistaa lasten ja nuorten mielenterveyttä osana terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä ja ennaltaehkäistä mielenterveyttä vaarantavien ongelmien syntymistä (HE 67/2013, 46).

Hallituksen esityksessä koulun mahdollisina yhteistyötahoina on mainittu nuorisotoimi, lastensuojelu ja poliisi. Lain 3§ ja 4§:n perustelut hallituksen esityksessä korostavat koulua lasten ja nuorten keskeisenä kehitysympäristönä.

Lähtökohtana on tieto koulusta lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavana keskeisenä kehitysympäristönä (HE 67/2013, 48).

Tärkeäksi nousee myös toimivien rakenteiden, monialaisen yhteistyön ja oppilaiden osallisuuden merkitys.

Yhteisöllisen opiskeluhuollon edistämiseksi tarvitaan myös rakenteet, jotta siitä tulee vakiintunutta ja systemaattista toimintaa osana oppilaitoksen toimintakulttuuria (HE 67/2013, 48).

Koulu on esimerkiksi lastensuojeluun verrattuna siinä mielessä erilaisessa asemassa rajapinnoilla, että lapset ja nuoret ovat pääsääntöisesti aina koulun ”asiakkaina” riippumatta siitä, mitä muita palveluita he käyttävät ja tuo ”asiakkuus” on pitkään kestävä. Koulussa on siis paljon yhteisasiakkaita sosiaali- ja terveystoimien kanssa, mutta aika jonka he koulussa viettävät on muissa palveluissa vietettyä aika pidempi:

Kouluilla ja oppilaitoksilla lapsen ja nuoren pitkäaikaisina kehitysympäristöinä on hyvät mahdollisuudet tukea ja edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä (HE 67/2013, 46).

Lastensuojelun ja koulun rajapinta on yksi vahvimmin esille nousevista rajapinnoista. Lastensuojelu mainitaan hallituksen esityksessä 136 kertaa. Osittain mainintojen määrä selittyy luonnollisesti sillä, että lakiuudistus on kiinteästi yhteydessä lastensuojelulakiin, jossa oppilashuollosta on säädetty ennen nykyistä lakia, joka kokosi eri laeissa olevat säädökset yhteen. Hallituksen esityksen taloudellisia vaikutuksia kuvaavassa luvussa koulussa tehtävä ennaltaehkäisevä työ nousee vahvasti esille lastensuojelulle ennustettavien säästöjen näkökulmasta. Taloudellisen näkökulman lisäksi esiin nousee kuitenkin mielenkiintoisia tehtävänjakoon liittyviä argumentteja. Hallituksen esityksen mukaan lastensuojelulain uudistaminen vuonna 2008 on madaltanut lastensuojeluilmoitusten tekemisen kynnyksiä ja näin ollen lisännyt lastensuojelun työn määrää tehtävillä, jotka eivät välttämättä kuulu lastensuojeluun. Hallituksen esityksen mukaan osa lastensuojelutarpeen arvioinnista tai ainakin esiarvioinnista voitaisiin toteuttaa koulun toimesta koulun oppilashuollossa.

Lähtökohtana olisi, että lastensuojelutarpeen selvitys olisi jatkossa tehtävä vasta jos kävisi ilmi, etteivät opiskeluhoollon keinot ole riittävät. Jos lastensuojelu arvioisi, että lapsen tilannetta voitaisiin riittävästi auttaa opiskeluhoollon keinoin, voitaisiin lastensuojeluilmoituksen katsoa olevan luonteeltaan sellainen, ettei se edellytä toimenpiteitä lastensuojelussa.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastotietojen mukaan vuonna 2011 tehtiin yhteensä 97 213 lastensuojeluilmoitusta, jotka koskivat kaikkiaan 60 712 lasta. Lastensuojelutarpeen selvityksiä tehtiin 28 238. Suomen kuuden suurimman kaupungin lastensuojelun palvelujen ja kustannusten vertailun mukaan vuonna 2011 41,3 % lastensuojelutarpeen selvityksistä ei johtanut lastensuojelun asiakkuuteen. Tämän perusteella voidaan arvioida, että runsaassa 30 prosentissa eli vuosittain noin 9 000 lastensuojeluilmoituksen kohdalla opiskeluhoollon tukitoimet voitaisiin katsoa riittäviksi ja lastensuojelutarpeen selvitys jättää tekemättä. Selvitystarpeen vähentymisestä aiheutuva kustannussäästö olisi arviolta 3,6 miljoonaa euroa vuodessa. (HE 67/2013, 37.)

Tämä näkökulma sisältää mielenkiintoisen ristiriidan. Aineisto-otteessa oletetaan koulun intervention vähentävän lastensuojelun interventioiden tarvetta, mutta koulun näkökulmasta se siirtää koulun sosiaalisen tehtävän roolia ennaltaehkäisevästä työstä enemmän korjaavaan suuntaan, tilanteisiin

joissa lapsesta huoli on jo herännyt. Toisin sanoen siirtääkö rajapintadiskurssi rajaa sosiaalihuollon ja koulun välillä sosiaalihuollon suuntaan niin, että koululle tulisi suurempi osa aiemmin sosiaalihuollolle kuuluneita tehtäviä? Herää myös kysymys siitä, milloin lastensuojelu voi siirtää arviointiin ja tukitoimiin liittyvää vastuuta oppilashuoltoon ja kuka asiasta päättää – lastensuojelun vai koulun työntekijä vai kenties asiakas? Kysymys siitä, mitä ennaltaehkäisyllä tarkoitetaan on myös näkökulman arvioinnissa oleellinen – tarkoitetaanko sillä esimerkiksi luokkatasoista työskentelyä, ohjausta ja tiedottamista vai yksilökohtaista oppilashuoltotyötä, johon liittyy ainakin jollain tasolla ajatus interventiosta jo syntyneeseen huoleen.

Tässä kohti täytyy muistaa, että nykyinen sosiaalihuoltolaki (1301/2014) tuli voimaan vuonna 2015 eli hallituksen esitys on laadittu aikana, jolloin lastensuojeluilmoituksen ja lastensuojelutarpeen arvioinnin rinnalla ei vielä ollut sosiaalihuoltolain mukaista palvelutarpeen arviointia ja sosiaalihuoltolain mukaisia palveluita. Yhtä kaikki hallituksen esitys nostaa koulun palvelujärjestelmässä mielenkiintoiseen paikkaan. Ennaltaehkäisevän työn merkitys ja rajapinta koulun ja nykyisten sosiaalihuoltolain mukaisten palveluiden välillä olisi itsessään mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Rajapinnat eivät muodostu vain koulun ja muiden lapsiperhepalveluiden välisiin yhtymäkohtiin, vaan myös koulun sisäiseen työskentelyyn rajapintoihin. Rajapintadiskurssi pyrkii vahvistamaan paitsi kouluinstituution roolia lapsi- ja perhepalveluiden osana, myös opetushenkilöstön roolia koulun sosiaalisen tehtävän toteuttajana.

Oppilas- ja opiskelijahuolto on osa opettajan perustyötä (HE 67/2013, 13).

Tämä todetaan oppilashuollon nykytilaa (eli tilannetta ennen lakiuudistusta) kuvaavassa kappaleessa jo ennen oppilas- ja opiskelijahuollon palveluiden (koulupsykologin, koulukuraattorin ja kouluterveydenhuollon asiantuntijapalvelut) esittelyä. Oppilashuoltopalveluiden asiantuntijaroolia korostetaan useassa kohdassa ja oppilashuoltohenkilöstö asemoidaan palveluksi, joka tukee opetushenkilöstöä koulun sosiaalisen tehtävän toteuttamisessa. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma koulun sisäisiä rajapintoja ajatellen.

Yksittäisen opiskelijan tukemiseksi voitaisiin tarvittaessa koota monialainen asiantuntijaryhmä jonka asiantuntijat voisivat toimia myös opetushenkilöstön tukena koulun työrauhaan, kurinpitoon sekä opetuksen järjestämiseen ja

toteuttamiseen liittyvissä hallinnollisissa ja sisällöllisissä kysymyksissä. (HE 67/2013, 1.)

Oppilashuoltohenkilöstön väliset rajapinnat tulevat myös esiin hallituksen esityksessä mutta eivät niinkään itse laissa. Oppilashuoltolain 7§ säättää sekä psykologin että kuraattorin tehtävistä yhdenmukaisesti ja korostaa roolia koulunkäynnin ja oppimisen tukena :

Psykologi- ja kuraattoripalveluilla tarkoitetaan opiskeluhoillon psykologin ja kuraattorin antamaa opiskelun ja koulunkäynnin tukea ja ohjausta (OHL 1287/2013 7§).

8§ koskee koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa. Kun psykologin ja kuraattorin työtä kuvataan tueksi ja ohjaukseksi, terveydenhuollon palveluita kuvataan edistämiseksi ja seurannaksi sekä tuen tarpeiden tunnistamiseksi (OHL 1287/2013 8§).

Hallituksen esityksessä koulupsykologin, kuraattorin ja kouluterveydenhuollon tehtäviä kuvataan Nykytila- kappaleessa (HE 67/2013, 12-15). Hallituksen esitys tuo rajapintadiskurssiin huomattavasti enemmän sävyjä kuin lakiteksti. Ensimmäiseksi kuvataan koulupsykologin tehtäviä, joiden tavoitteena on ”*edistää oppilaiden psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia yksilöinä ja yhteisön jäseninä sekä tukea oppimistavoitteiden saavuttamista.*” (HE 67/2013, 13.) Psykologin tehtäviä kuvataan mm. sanoilla selvittely, arviointi, tuki, ohjaus ja konsultaatio. Psykologin asiantuntijarooli korostuu, eikä psykologin tehtävän kuvauksesta ole löydettävissä psykologintyötä vahvasti koulun jokapäiväiseen arkeen liittäviä kohtia, vaan yhteisöllinen työ kuvataan hyvin yleisellä tasolla ja esimerkiksi oppilashuoltoryhmiin osallistumisella. Psykologin asiantuntijarooli suuntautuu koulun muuhun henkilökuntaan, yhteistyökumppaneihin, oppilaisiin ja perheisiin.

Psykologi tarjoaa konsultaatiota koulun muulle henkilöstölle kuten rehtoreille, kuraattoreille, kouluterveydenhoitajille ja opettajille sekä koulun ulkopuolisille yhteistyötahoille (HE 67/2013, 13).

Kouluyhteisössä psykologi osallistuu oman erityisalansa asiantuntijana koulun tai oppilaitoksen oppilas- tai opiskelijahuoltoryhmiin sekä muuhun moniammatilliseen oppilashuollon yhteistyöhön, joka koskee joko yksittäistä oppilasta, luokkaa tai koko kouluyhteisöä (HE 67/2013, 14).

Vaikka moniammatillinen työ mainitaan koulupsykologinkin tehtävänkuvauksessa useamman kerran, koulukuraattorityön todetaan suoraan olevan toimintaa opetus-, sosiaali- ja terveystoimen

rajapinnoilla. Työn olennaiseksi osaksi mainitaan sosiaalisten ongelmien tunnistaminen ja niihin puuttuminen. (HE 67/2013, 14.) Koulukuraattorin työtä kuvataan hallituksen esityksessä esimerkiksi sanoilla kartoitus, arviointi, ohjaus ja tuki. Kun koulupsykologin työkenttä rajataan melko selkeästi oppimisen ja koulunkäynnin näkökulmaan, on kuraattorin työkenttä sanoitettu selkeämmin myös perheen yksityiselle alueelle eli koulun ja kodin, julkisen ja yksityisen rajapinnalle

Perheeseen liittyviä tulosityitä ovat lasten huoltoon ja kasvatukseen liittyvät asiat, perheen tilanteeseen liittyvät vakavat ongelmat (päihitteiden käyttö, perheväkivalta ja mielenterveysongelmat) sekä perherakenteen muutokseen liittyvät asiat (HE 67/2013, 14).

Koulukuraattori sanoitetaan psykologia selkeämmin osaksi koulun jokapäiväistä arkea ja tehtävänkuvauksessa toistuu kuraattorityön merkitys oppimisen ja opettajien opetustyön tukena:

Olennainen osa päivittäistä yhteistyötä opettajien kanssa ovat neuvottelut ja konsultaatiokeskustelut silloin, kun opettaja on huolestunut luokan tai oppilaiden tilanteesta. Keskusteluissa mietitään koulun sisäisiä opetusjärjestelyjä tai muita käytännön ratkaisuja opetuksen tueksi. (HE 67/2013, 15.)

Vaikka myös kuraattorin tehtävänkuvauksessa kuraattorin asiantuntijarooli nousee selvästi esiin, on huomionarvoista, että konsultaation mainitaan suuntautuvan niin opetushenkilöstölle kuin oppilaille ja perheillekin, mutta ei muiden yhteistyökumppaneiden kuten koulupsykologin tai lastensuojelun suuntaan. Tämä on mielenkiintoinen havainto siinä mielessä, että siitä voisi päätellä koulukuraattorin asiantuntijuuden olevan jollakin tavalla alisteista koulupsykologin asiantuntijuudelle. Toisaalta koulukuraattorille määritellään asiantuntijatehtävä alueellisessa moniammatillisessa yhteistyössä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi.

Koulukuraattorit toimivat aktiivisesti yhteistyössä muiden lasten ja nuorten kanssa työskentelevien työntekijöiden kanssa joko yksittäisen oppilaan ja perheen asioissa tai yleisemmin alueellisia ilmiöitä arvioiden. Alueellisen yhteistyön tavoitteena on edistää lasten ja nuorten hyvinvointia, kehittää alueen palveluja sekä ehkäistä sosiaalisten ongelmien syntymistä. (HE 67/2013, 15.)

Rajapintateema olisi sinällään mielenkiintoinen oman tutkimuksensa aihe. Tässä yhteydessä oleellista on tuoda esiin erilaiset rajapinnat, jotka vaikuttavat koulun sosiaalisen tehtävän toteuttamiseen moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Koulun rooli moniammatillisessa

viranomaisyhteistyössä on tärkeä paitsi siksi että käytännössä kaikki lapset ja nuoret käyvät koulussa, myös siksi, että koulujärjestelmä on koko maan kattava, ja koulun kautta on mahdollista vaikuttaa käytäntöjen yhtenäistämiseen valtakunnallisesti

Yksi ja yhtenäinen laki edistäisi myös eri viranomaisten tarjoamien palvelujen yhdenvertaista ja tasapuolista saatavuutta eri puolilla maata (HE 67/2013, 39).

Edellä mainittu lause sisältää rajapintadiskurssin lisäksi elementtejä arvodiskurssista (yhdenvertaisuus) mutta myös kontrollidiskurssista jota esittelen seuraavaksi.

Rajapintadiskurssi määrittelee koulun vahvasti sosiaalisen tehtävänsä kautta ja korostaa koulun roolia paitsi sosiaali- ja terveystalouden yhteistyökumppanina, myös näiden sektoreiden tehtävien ja vastuun jakajana. Rajapintadiskurssiin sisältyy tavoite siirtää osa erityisesti sosiaalihuollon tehtävistä ja vastuista koululle. Koulun sosiaalisen tehtävän rooli oppimisen ja koulunkäynnin tukena väistyy suhteessa rooliin osana lapsi- ja perhepalveluiden verkostoa. Toisaalta koulun sisäisillä rajapinnoilla oppilashuollon ammattilaisten keskeisenä tehtävänä nähdään opettajien tukeminen heidän sosiaalisessa tehtävässään. Toisin sanoen rajapintadiskurssi vahvistaa opetushenkilöstön roolia sosiaalisen tehtävän toteuttajana.

4.4 Kontrollidiskurssi

Kontrollidiskurssi korostaa koulun roolia valtiollisen ohjauksen, kontrollin ja interventioiden mahdollistajana. Diskurssissa katsotaan ja lähestytään koulua yhteiskunnan rakenteiden näkökulmasta. Valtiovallan ja kontrollin voidaan ajatella perustuvan joko yhteiskuntasopimukseen, jossa valtio pitää yhtäläisesti huolta kaikkien oikeuksista, tai käsitykseen valtiosta ihmisten yläpuolella olevana valtana (Ahonen 2003, 204). Kontrollidiskurssi vaatii muita diskursseja enemmän tulkintaa ja huomion kiinnittämistä sanavalintoihin, sillä laissa tai hallituksen esityksessä ei ilmaista suoraan, että valtion kontrollin lisääminen tai varmistaminen olisi koulun oppilashuollon ja sosiaalisen tehtävän keskeinen funktio. Koulun sosiaalisen tehtävän makro- ja mikroteoriat kuitenkin ohjaavat etsimään tekstistä myös tähän liittyviä merkityksiä ja tulkintatapoja. Kontrolliin viittaavia käsitevalintoja onkin löydettävissä läpi aineiston. Koska koululaitos on koko maan kattava ja kaikki Suomessa asuvat lapset ja nuoret viettävät ison osan elämästään koulussa, on tämä diskurssi myös hyvin tärkeä.

Oppilashuoltolain 2§ kuvaa lain tarkoitusta, ja siitä on paikannettavissa myös kontrollidiskurssiin liittyvää puhetta:

Tämän lain tarkoituksena on:

(...)

4) turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu (OHL 1287/2013 2§).

Yhdenvertaisuus halutaan turvata, mikä viittaa valtion intressiin saada oppilashuolto ja koulun sosiaalinen tehtävä toimimaan tavoitteiden mukaisesti läpi Suomen ilman, että eri alueet toteuttaisivat sosiaalista tehtävää omista lähtökohdistaan.

Hallituksen esityksen yleisperusteluissa käy ilmi, että ilman riittävää valtion valvontaa ja ohjausta kunnat eivät ole riittävällä tavalla huolehtineet koulun oppilashuollosta ja sosiaalisen tehtävät toteutumisesta. Pelkkä ohjeistus ei riitä vaan tarvitaan velvoittavampia säännöksiä, ja kontrolli kohdistuu koulujen ylläpitäjään ja koko kouluinstituutioon

--valtion antama ohjeistus ei edistä yhdenvertaisuutta, kunnallinen resursointikyky ja -halukkuus vaihtelevat eikä kattava ja tehokas valvonta ole mahdollista. Kuntia on pyritty ohjaamaan oppilashuollon asianmukaiseen toteuttamiseen lähinnä tietoa antamalla eli ei-sitovalla informaatio-ohjauksella. Oikeuskanslerin mukaan oppilashuollon asianmukainen toteutuminen vaatii nykyistä velvoittavampia ja sisältöjä täsmällisemmin määrittäviä säännöksiä. (HE 67/2013, 5.)

Edellä kuvatussa käy ilmi, että koulun sosiaaliseen tehtävään liittyy valtion vahva intressi, eivätkä kuntien erilaiset toimintatavat ole toivottavia. Tämä liittyy osittain myös arvodiskurssin yhdenvertaisuuden arvoon, mutta myös valtion kontrollin tarve tulee selkeästi esiin.

Hallituksen esityksessä kuvataan paljon niitä kontrollin ja valvonnan keinoja, joita valtiolla on olemassa. Esimerkiksi lainsäädännön tilaa ennen lakiuudistusta koskevassa Nykytila-luvussa mainitaan opetussuunnitelma opetushallituksen välineenä ohjailla koulujen sosiaalista tehtävää:

...opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista.

Opetushallituksen tulee opetussuunnitelman perusteissa antaa määräykset tämän suunnitelman laatimisesta. (HE 67/2013, 6.)

Sen lisäksi, että kontrolli ilmenee rakenteellisena makrotason elementtinä, tulee se esiin myös mikrotasolla ja esimerkiksi niissä sanavalinnoissa, joilla kuvataan kodin ja koulun välistä yhteistyötä tai koulun lastensuojelullista ulottuvuutta. Usein puhutaan tuesta ja yhteistyöstä, mutta myös esimerkiksi selvittämisestä, seuraamisesta ja tarkastamisesta.

Mielenkiintoista on myös kontrollidiskurssin vahva läsnäolo koulukuraattorin ja terveydenhoitajan työtehtävien kuvaamisessa. Hallituksen esityksessä viisi ensimmäistä kuraattorin tehtäviä kuvaavaa kappaletta puhuvat ongelmiin puuttumisesta, kuraattorille ohjaamisesta, perheen tulositystä, kokonaistilanteen tarkastelusta ja tuen tarpeen arvioinnista. Vasta tämän jälkeen kuudennessa kappaleessa puheeseen tulee mukaan sana yhteistyö. (He 67/2013, 14.) Vaikka mainitut termit ovat myös sosiaalityön yleistä sanastoa, voidaan niihin tulkita myös ulkoa päin tulevan ja yksipuolisen kontrollin ja intervention sävyjä. Koulupsykologin ja terveydenhoitajan tehtäväkuvauksessa kontrollidiskurssi ei ole hallituksen esityksessä yhtä vahvasti läsnä, vaikka niissäkin puhutaan esimerkiksi psykologin tekemistä arvioinneista ja terveydenhoitajan suorittamasta terveyden seurannasta. Sen sijaan itse laissa psykologin ja kuraattorin rooli esitetään 7§ tukena ja ohjauksena, kun taas kouluterveydenhuollosta puhutaan mm. seurantana ja tunnistamisena, joiden lisäksi kouluterveydenhuolto myös tukee vanhempia:

Terveydenhuoltolain mukaisilla koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluilla:

- 1) edistetään ja seurataan oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta;*
- 2) edistetään ja seurataan opiskelijoiden tervettä kasvua ja kehitystä, hyvinvointia ja opiskelukykyä;*
- 3) tunnistetaan opiskelijoiden varhaisen tuen tarpeet ja järjestetään tarvittava tuki sekä ohjataan hoitoon ja tutkimuksiin.*

Lisäksi kouluterveydenhuollossa tuetaan vanhempien ja huoltajien hyvinvointia ja kasvatustyötä. (OHL 1287/2013 8§.)

Terveydenhoitajan tehtävien paikallistuminen kontrollidiskurssiin tuo mieleen historian kaikuja terveydenhuollon valtiollistumisesta ja massakoulutuksesta ”totaalisena sosiaalistamis- ja joukkojen

käsittelylaitoksena”, kuten Jauhiainen (1993, 251) asian Foucault’a (1980, 155-162) mukaillen ilmaisee.

Kontrollidiskurssi ilmenee laissa myös lain 11§, 12§, 13§ ja 14§:ssä. Nämä pykälät velvoittavat koulutuksen järjestäjää ja muita viranomaisia huolehtimaan siitä, että oppilashuollosta tiedotetaan riittävästi, oppilashuolto otetaan huomioon lastensuojelulain mukaisessa hyvinvointisuunnitelmassa ja että sitä arvioidaan ja kehitetään oppilaitoskohtaisissa opiskeluhoitosuunnitelmissa ja opiskeluhoillon ohjausryhmässä. Nämä pykälät muodostavat kokonaisuuden, jolla halutaan yhtenäistää oppilashuollon toiminta ja toisaalta säädetään velvollisuus myös seurata toimintatapojen ja tavoitteiden toteutumista. Myös oppilashuoltolain neljäs luku kokonaisuudessaan (24§, 25§, 26§) käsittelee lain ohjausta ja valvontaa, jota toteutetaan sekä omavalvontana, että opetushallituksen ja THL:n yhdessä toteuttamana seurantana.

Kontrollidiskurssissa kontrolli on yhtäältä valtion koululaitokseen kohdistamaa ja toisaalta valtion kouluinstituution kautta yksilöihin kohdistamaa. Kontrollin kannalta oleellista on myös tieto, jota koulut oppilaistaan keräävät:

Tietoja oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeista saadaan muun muassa THL:n joka toinen vuosi tekemästä kouluterveyskyselystä, muista kansallisista ja paikallisista seurannoista ja selvityksistä, laajoista terveystarkastuksista tehdyistä yhteenvedoista sekä kouluuyhteisön ja opiskeluympäristön joka kolmas vuosi tehtävistä tarkastuksista. Lisäksi opiskeluhoitopalveluja toteuttavalle henkilöstölle ja opettajille kertyy runsaasti tietoa oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeista. (HE 67/2013, 57.)

Edellinen tekstiviite osoittaa, että koululaitoksen kautta kerätään laajasti tietoa, jota voidaan käyttää koulun ja oppilashuollon kehittämiseen, mutta tietojen keräämisessä voidaan nähdä myös kontrollidiskurssiin liittyviä intressejä.

Kontrollidiskurssi liittää koulun sosiaalisen tehtävän valtion ohjaukseen ja valvontaan joka kohdistuu sekä itse koululaitokseen, että sen piirissä oleviin lapsiin, nuoriin ja perheisiin. Kontrollidiskurssissa koulu on laitos, jonka kautta on mahdollista kerätä tietoa laajoista väestönosista ja toisaalta kohdentaa toimenpiteitä koko Suomen alueella. Valtion rooli ihmisten yläpuolella olevana valtana korostuu ja koulu ja sen sosiaalinen tehtävä asemoituvat osaksi yhteiskuntapolitiikkaa.

5. Johtopäätökset

Tutkimusaineistona on ollut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ja siihen liittyvä lakiesitys (HE 67/2013). Muodostin analyysiprosessin myötä tutkimuksen päätuloksena neljä erilaista koulun sosiaalista tehtävää kuvaavaa diskurssia aineiston pohjalta. Vaikka jokainen diskurssi tulkitsee koulun sosiaalista tehtävää omalla tavallaan, liukuvat ne myös osittain toistensa alueelle.

Sosiaalisen tehtävän määrittelyssä on käytetty funktionalistista, konfliktiteoreettista ja mikrotason teorioiden näkökulmia (ks. luku 2) – sosiaalinen tehtävä ei ole vain yhdenlainen vaan sitä voidaan lähestyä ja tarkastella eri näkökulmista käsin. Diskurssit on muodostettu aineistosta käsin, mutta teoriolla ja ennako-oletuksilla on ollut analyysia ohjaava rooli, ja niitä on hyödynnetty lopullisten diskurssien muodostamisessa ja koulun sosiaalista tehtävää kuvaavien käsittekokonaisuuksien paikantamisessa. Olen hyödyntänyt teorioita myös paikallistamieni diskurssien tarkastelussa, ja löytänyt niihin erilaisia näkökulmia eri teorioiden avulla (esim. Feinberg & Soltis 2009). Seuraavaan taulukkoon on koottu tiivistetysti eri diskurssien tulkinnat koulun sosiaalisesta tehtävästä, sekä esitelty diskurssien erilaisia tarkastelumahdollisuuksia erilaisista teoreettisista viitekehysistä käsin.

KOULUN SOSIAALINEN TEHTÄVÄ: NELJÄ DISKURSSIA		
	Koulun sosiaalisen tehtävän funktio	Teoreettisia tarkastelumahdollisuuksia
Arvodiskurssi	<ul style="list-style-type: none"> -Yhteiskunnallisten ja poliittisten arvojen toteuttaminen - Koulutus ja sivistys keskeisiä yhteiskunnallisia arvoja - Sosiaalinen tehtävä palvelee koulun pedagogista tehtävää, koulutustavoitteiden saavuttaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Funktionalismi: yhteiskunnallisten arvojen uusintaminen - Konfliktiteoria: dominoivan valtarakenteen ja työvoiman uusintaminen - Mikrotaso: arvojen (esim. yhteisöllisyys) toteutuminen arjen vuorovaikutuksessa
Resurssidiskurssi	<ul style="list-style-type: none"> - Koulun ulkopuoliset resurssisäästöt: lastensuojelun kustannukset pienenevät, palvelutarpeen arviointi osittain koulun tehtäväksi - Koulun sisäiset 	<ul style="list-style-type: none"> - Funktionalismi: sosiaalinen tehtävä palvelee yhteiskunnan resurssien tehokasta käyttöä ja yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamista - Konfliktiteoria: resursseihin

	resurssisäästöt: opetushenkilöstön työaika ja - määrä - Ennaltaehkäisevä työ vähentää korjaavien toimenpiteiden tarvetta ja säästää resursseja	liittyvä vallankäyttö - Mikrotaso: resursseihin liittyvät neuvottelut moniammatillisessa- ja alaisessa toiminnassa
Rajapintadiskurssi	- Koulu osana lapsi- ja perhepalveluverkoston - Kouluinstituution ja sote- palveluiden väliset rajapinnat - Koulun sisäiset rajapinnat - Opetushenkilöstöllä keskeinen rooli sosiaalisen tehtävän toteuttamisessa	-Funktionalismi: koululaitos sote-palvelujärjestelmän osana - Konfliktiteoria: valtasuhteiden ylläpitäminen rajapinnoilla - Mikrotaso: vuorovaikutus moniammatillisessa ja - alaisessa yhteistyössä
Kontrollidiskurssi	- Koulun sosiaalisen tehtävän yhteiskuntapoliittinen merkitys - Valtion kontrollin, ohjauksen ja interventioiden mahdollistaminen - Kontrolli kohdistuu sekä kouluinstituution että sen piirissä oleviin lapsiin, nuoriin ja perheisiin	-Funktionalismi: kouluinstituution yhteiskuntapoliittinen merkitys - Konfliktiteoria: valtion ja dominoivan luokan kontrolli ja ohjailu - Mikrotaso: oppilashuollon ja opetushenkilökunnan rooli tiedonkerääjänä, tarkastajana ja seuraajana

Esimerkiksi arvodiskurssia voidaan tulkita joko funktionalismin tai konfliktiteorian kautta. Koulun sosiaalinen tehtävä voidaan nähdä joko yhteiskunnallisten, koulutuksellisten ja sivistyksellisten arvojen kautta tai dominoivan valtarakenteen ja työvoiman uusintamisena. Myös rajapintadiskurssia voidaan lähestyä funktionalismin kautta ja tutkia kouluinstituutiota yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän osana. Rajapintadiskurssi tarjoaa mielenkiintoisen pohjan myös mikrotason vuorovaikutuksen tarkasteluille ja toisaalta konfliktiteoreettisellekin tarkastelulle – kuinka valtasuhteet näkyvät ja kuinka niitä ylläpidetään rajapinnoilla. Funktionalismi ja konfliktiteoria kohtaavat myös resurssi- ja kontrollidiskursseissa, jotka asemoivat koulun sosiaalisen tehtävän

valtion mahdollisuuteen ohjata, kontrolloida ja vaikuttaa erityisesti taloudellisten resurssien jakautumiseen. Myös mikrotasolla erityisesti muihin kuin taloudellisiin resursseihin liittyvät resurssit ovat mielenkiintoisia tutkimuskohteita.

Samat diskurssit nousevat niin oppilashuoltolaista kuin hallituksen esityksestäkin, mutta painotuksissa on jonkin verran eroja. Pelkästään lakia analysoimalla resurssi- ja kontrollidiskurssit olisivat jääneet piiloon tai saaneet vähäisemmän merkityksen. Yhteisöllisyys on lain ja lakiesityksen keskeinen teema, mutta pelkästään lakia analysoimalla sen yhteys resurssidiskurssiin olisi jäänyt piiloon. Lain tarkoitus esitellään 2§:ssä viiden eri tavoitteen listalla, ja tavoitteiden järjestyksessä huomionarvoista on se, että yksilölähtöinen tavoite on nostettu ensimmäiseksi, ja kolmessa tavoitteessa (1, 3 ja 4) viidestä on selkeämmin yksilön näkökulma siitä huolimatta, että yhteisöllisen työn korostaminen on hallituksen esityksessä vahvasti läsnä. Hallituksen esitys toi analyysiin syvyyttä ja erilaisia näkökulmia kuin mitä pelkän lain analyysi olisi tuonut.

Koulun sosiaalinen tehtävä ja sote-uudistus

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkastelu koulun sosiaalisen tehtävän näkökulmasta tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia monenlaisiin ajankohtaisiin keskusteluihin. Lähdin tutkielmassani liikkeelle niistä ajatuksista, joita oppilas- ja opiskelijahuoltolaki herätteli koulukuraattorin mielessä. Tällä hetkellä laki on jälleen uudella tavalla ajankohtainen hallituksen sote-uudistuksen näkökulmasta. Soteen liittyvien lakiesitysten on jopa sanottu romuttavan oppilashuollon (Risikko 2021). Sote-uudistuksen lisäksi pohdin alussa koulun roolia erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien kontekstissa.

Tarkastelen lopuksi sote-uudistukseen (Sote-uudistus 2021) liittyvää keskustelua erityisenä kiinnostuksen kohteena keskustelu siitä, tulisiko koulun oppilas- ja opiskelijahuollon ammattilaiset (koulukuraattorit ja -psykologit) siirtää kunnista uusille hyvinvointialueille (HE 241/2020, 56-58; Pulkkinen & Lerikkanen 2021; Hietanen-Peltola & Lindberg 2021). Tässä keskustelussa maakuntiin siirtymistä kannattava puoli tuntuu tulkitsevan koulun sosiaalista tehtävää ensisijaisesti rajapintadiskurssin kautta: koulu ja erityisesti sen oppilashuolto nähdään ennen kaikkea hyvinvointia ja mielenterveystyötä tukevana lapsiperheiden palveluna, joka tulee tuoda samaan rintamaan muiden palveluiden kanssa. Tästä näkökulmasta koulun sosiaalisessa tehtävässä korostuu kouluinstituution rakenteellinen yhteiskunnallinen merkitys.

Koulukuraattorit ja -psykologit ovat vastustaneet siirtoa ja korostavat oppilashuollon ammattilaisten merkitystä nimenomaan koulujen lähipalveluna ja painottavat oppilashuollon tuen merkitystä kouluyhteisön ja opetuksen näkökulmasta. Myös tätä näkökulmaa voidaan tarkastella rajapintadiskurssin kautta, mutta katse käännetään koulun sisäisiin rajapintoihin ja mikrotason toimintoihin – merkitykselliseksi nostetaan esimerkiksi ammattilaisten tuttuus ja jokapäiväinen vuorovaikutus kouluyhteisössä. Koulun sosiaalinen tehtävä määrittyy enemmän oppimisen esteiden poistamisen kautta ja sitä kautta kouluyhteisön ja yksilöiden hyvinvointia lisäävänä, perustuen näin ollen vielä rajapintoja selkeämmin arvodiskurssin mukaiseen tulkintaan koulun sosiaalisesta tehtävästä.

Tästä näkökulmasta tulevan sote-uudistuksen ratkaisulla oppilashuollon ammattilaisten asemasta on merkittävä rooli koulun sosiaalisen tehtävän tulkinnessa: siirtyykö sosiaalinen tehtävä yhä lähemmäs lastensuojelua ja mielenterveyspalveluita vai halutaanko vahvistaa koulun pedagogisen tehtävän ja sosiaalisen tehtävän rinnakkaiseloja niin, että sosiaalisen tehtävän keskeisin funktio määrittyy pedagogiikan ja koulun kasvustutehtävän kautta. Toisin sanoen: pitäisikö suunnitelmia tehdä hallintorakenteita korostavan rajapintadiskurssin sijaan enemmän arvodiskurssia korostaen? Myös Lea Pulkkinen ja Marja-Liisa Lerkkanen (2021) ovat kiinnittäneet samaan asiaan huomiota Helsingin Sanomissa 22.3.2021 julkaistussa Vieraskynä-kirjoituksessaan. Heidän mukaansa oppilashuollon siirtäminen sote-maakuntiin edustaa hallintolähtöistä ajattelua ja peräänkuuluttavat hyvinvointilähtöistä ajattelua, jossa eri toimialat asettaisivat yhdessä keskiöön sivistykselliset ja hyvinvointitavoitteet.

Oppilashuollon ammattilaisten siirtyminen soten mukana hyvinvointialueille on herättänyt huolta siitä, että oppilashuollon henkilöstä ajautuisi erilleen koulun muusta henkilökunnasta. THL:n ylilääkäri Marke Hietanen-Peltola sekä johtava asiantuntija Päivi Lindberg ovat pyrkineet vakuuttamaan, että muutokset olisivat vain hallinnollisia ja työskentely jatkuisi koulun arjessa kuten ennenkin (Hietanen-Peltola & Lindberg 2021). Kuitenkin esimerkiksi Pulkkinen ja Lerkkanen (2021) toteavat, että myös työn johtamisen tulisi tapahtua siellä missä työtä tehdään ja esimerkiksi koulukuraattoreiden ja koulupsykologien yhteisöllisen työn onnistumisen lähtökohta on, että he ovat kiinteä osa koulujen työyhteisöä.

Rajapintadiskurssin näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella sekä koulun sisäisiä rajapintoja (oppilashuollon ammattilaisten ja opetushenkilöstön välillä) että koulun ja lastensuojelun rajapintaa. Lastensuojelulain 25§ (LSL 417/2007) säättää ilmoitusvelvollisuuden henkilökohtaiseksi

velvollisuudeksi määriteltyjen tahojen, kuten opetuksen tai koulutuksen järjestäjä palveluksessa työskenteleville. Hallituksen esityksen mukaan oletus on, että oppilashuollon kehittäminen ehkäisisi ns. turhia lastensuojeluilmoituksia ja oppilashuollon tukitoimet olisivat ensisijaisia lastensuojelun tukitoimiin nähden. Taustaoletuksena on mahdollisesti myös se, että opettajien kynnys ohjata oppilaita oppilashuollon palveluiden piiriin on todennäköisesti matalampi, kuin lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Tähän tilanteeseen voisi kuitenkin ajatella merkittävän sääyeron, jos verrataan tilannetta, jossa esimerkiksi koulukuraattori on selkeästi osa koulun omaa organisaatiota ja henkilöstöä verrattuna siihen, että kuraattorin positio olisikin samassa organisaatiossa lastensuojelun kanssa. Erityisen suuria kysymyksiä tilanne ja kaksoisrooli herättäisi varmasti oppilaiden ja perheiden näkökulmasta.

Mielestäni koulukuraattoriyhdistyksen ja psykologiliiton jakama huoli (Koulukuraattorit ry 2021, 5-7) siitä, että kuraattoreiden siirto sote-maakuntiin siirtäisi lastensuojelun tehtäviä koulukuraattoreille on aiheellinen. Huoli liittyy myös keskusteluihin sosiaalityön arvoista (esim. Barnard ym. 2008) ja sosiaalityöntekijän kaksoisroolista (esim. Niemelä 2016, 107; Raunio 2009, 110). Mikäli koulukuraattorin positio olisi lastensuojelun kanssa samassa organisaatiossa, valuisiko palvelutarpeen arviointi lopulta koulun ja koulukuraattorin tehtäväksi? Koulun sosiaalisen tehtävän ja näkökulmasta tämä olisi hyvin merkittävä muutos, ja toisi koulu sosiaalityön yhä lähemmäksi lastensuojelua ja erityisesti sosiaalihuoltolain mukaista palvelutarpeen arviointia. Oppilashuollon keskeiset vapaaehtoisuuden ja ennaltaehkäisyn periaatteet ja arvot vaarantuisivat ja kynnys oppilashuollon palveluihin saattaisi nousta. Oppilashuollon henkilöstön tuki on oppilaille aina vapaaehtoista, jolloin herää kysymys siitä muuttuko ei-lastensuojelullinen huoli lastensuojelulliseksi siinä tapauksessa, että oppilas kieltäytyy oppilashuollon tuesta, kuka lastensuojeluilmoituksen tekee ja kuka palvelutarpeen arvioi?

Sote-keskustelusta avautuu mielenkiintoisia näkökulmia eri diskurssien kautta. Kontrolli- ja resurssidiskurssien näkökulmasta keskustelu tuntuu korostavan kontrollia siinä mielessä, että oppilashuollon johtamista ja hallintoa halutaan keskittää. Lastensuojelun kustannukset eivät ole toivotulla tavalla vähentyneet, joten ehkä taustalla on ajatus siitä, että oppilashuollon ja lastensuojelun tuominen hallinnollisesti lähemmäksi toisiaan ohjaisi koulun toimimaan lastensuojelun näkökulmasta toisella tavalla ja lapsiperheiden sosiaalityön liukuessa oppilashuoltoon, saataisiin kustannussäästöjä lastensuojeluun. Resurssi- ja kontrollidiskurssit tuntuvat siis menevän ohi esimerkiksi oppimisen, koulutuksen, hyvinvoinnin ja osallisuuden arvonäkökulmien. Esimerkiksi Pulkkisen ja Lerkkasen (2021) mukaan sote-uudistukseen liittyvää hyvinvointialueiden perustamista

koskevaa hallituksen esitystä (HE 241/2020 vp) varten ei ole kuultu lapsia ja nuoria, ja ”koulupsykologi- ja kuraattoripalveluiden siirtämistä hyvinvointialueiden vastuulle ei ole perusteltu lasten, nuorten tai kouluyhteisön hyvinvoinnilla.”

Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin liittyvässä hallituksen esityksessä arveltiin lastensuojeluilmoituksen määrän vähenevän koulun sosiaalisen tehtävän vahvistuessa. Ehkä huomioon ei otettu sitä, että mm. kuraattoreiden määrän lisääntyessä myös lastensuojelullista huolta tulee koulun aikuisten tietoon enemmän ja toisaalta koulujen tietoisuus ilmoitusvelvollisuudesta lisääntyy, mikä saattaa osaltaan johtaa myös lastensuojeluilmoitusten määrän kasvuun. Lastensuojeluilmoituksia tehtiin vuonna 2011 yhteensä 97213 kappaletta (HE 67/2013, 37). Vuonna 2019 lastensuojeluilmoituksia tehtiin 156200 kappaletta (THL 2020, 1). Selittäviä tekijöitä lienee useita, mutta oppilashuollon ja sitä kautta koulun sosiaalisen tehtävän vahvistaminen ei näytä suoranaisesti vaikuttaneen lastensuojeluilmoitusten määrään ainakaan vähentävästi. Lakiuudistus painotti yhteisöllistä näkökulmaa mutta yhteisölliseen työhön painottaminen ei ole tuottanut toivottuja tuloksia esimerkiksi lastensuojelun kustannusten supistamisessa. Tästä ei suoraan voi syyttää yhteisöllistä työtä tehottomaksi vaan selitykset löytynevät muualta. Laki ei määritellyt, kuinka monta oppilasta tai koulua esimerkiksi koulukuraattorilla tai -psykologilla voi hoidettavanaan olla. Paitsi oppilasmäärä myös koulujen määrä määrittää huomattavan paljon sitä, kuinka paljon oppilashuollon ammattilainen voi olla mukana kouluyhteisössä ja päivittäisessä arjessa. Laki määrittää aikarajat ainoastaan yksilötyölle. Tämä ohjaa työtä edelleen yksilötyön suuntaan, vaikka lain henki on päinvastainen. Hallituksen esityksessä ainoastaan kokemusasiantuntijanuorten ääni tuntui muistavat esimerkiksi ryhmäkokojen merkityksen.

Hallituksen esitys (HE 67/2013) oletti, että oppilashuoltohenkilöstön lisääminen ja yhteisölliseen työhön panostaminen vähentäisi haasteita, mutta jos perusrakenteet kouluissa eivät mahdollista yhteisöllisen työn tekemistä, jäävät tuloksetkin vääjäämättä laihoiksi. Pulkkinen ja Lerkkasen (2021) mukaan myös opetushallitus on nostanut esiin huolen, että sotien valmistelussa opiskeluhuollon painopistettä siirretään taas yhteisöllisestä työstä yksilölliseen työhön, mikä on askel taaksepäin oppilas- ja opiskelijahuoltolakia edeltävään aikaan. Myös tässä tutkielmassa esiin nostetuista syistä tulisi edelleen vahvistaa koulujen opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön mahdollisuutta toteuttaa sosiaalista tehtävänsä kiinnittämällä huomiota yhteisöllisen työn onnistumisen reunaehtoihin, kuten luokkakokoihin sekä erityisopetuksen ja ohjauksen resursseihin - mikrotason vuorovaikutukseen liittyvien resurssien ja reunaehtojen tulee olla kunnossa ennen kuin voidaan nähdä vaikuttavuutta myös makrotasolla. Oppilashuoltohenkilöstön osalta tulisi kiinnittää huomiota paitsi

työntekijäkohtaisiin oppilasmääriin, myös työntekijäkohtaiseen kouluyhteisöjen määrään ja siihen, että esimerkiksi kuraattoreilla ja psykologeilla olisi käytännössä mahdollisuus olla osa työyhteisöjensä arkea muuten kuin kuukausittaisiin oppilashuoltoryhmän kokouksiin osallistumalla. Yhteisöllisen ja moniammatillisen työn onnistumiseen ja vaikuttavuuteen voidaan vaikuttaa myös sillä, että varmistetaan että oppilashuollon henkilökunnan työtilat mahdollistavat päivittäisen ja yhtäaikaisen läsnäolon koululuilla sen sijaan, että käytössä on yksi yhteinen työhuone jota oppilashuoltohenkilöstö vuoropäivin jakaa.

Koulun sosiaalinen tehtävä osana yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisua

Johdannossa pohdin myös koulun roolia ajankohtaisten ilmiöiden, kuten nuorten kokeman väkivallan näkökulmasta. Totesin, että koulusta haetaan ratkaisuja hyvin monenlaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin, ja koulun rooli ehkä joissain tilanteissa myös ylikorostuu.

Kouluinstituution kehittyminen voidaan nähdä funktionalismin tai konfliktiteorian kautta yhteiskunnallisten päämäärien uusintamisen tai ylläpitämisen välineenä (Feinberg & Soltis 2009), mutta mikrotasolla esimerkiksi suomalaisen koulun kehittämisessä ja reformeissa on ollut vahva arvopohja ja sivistyksellinen päämäärä (Uusikylä 2006, 13). Tästä näkökulmasta sosiaalista tehtävää tarvitaan nimenomaan sivistyksellisten päämäärien toteuttamiseen. Kuitenkin pelkästään sivistyksen näkökulmaan jäämällä varmasti hukattaisiin paljon mahdollisuuksia – mikään muun yhteiskunnan instituutio ei tavoita lapsia, nuoria ja heidän perheitään yhtä laajasti kuin koulu. Silti on ongelmallista ajatella, että koulun tulisi olla johtavassa roolissa kaikenlaisten lapsiin ja perheisiin liittyvien ongelmien ratkaisuisissa. Koulu voi vaikuttaa paljon esimerkiksi kiusaamiseen puuttumisessa, mutta se tarvitsee tuekseen, ympärilleen ja vetovastuuseen usein myös muita tahoja ja hyvän yhteistyön perheiden kanssa. Ilman yhteistä päämäärää vanhempien ja yhteistyötahojen kanssa ja ilman jaettua ymmärrystä eri tahojen vastuusta ja rooleista koulussa tehtävän työn vaikuttavuus jää herkästi vähäiseksi. Esimerkiksi lastensuojelun ja koulun välinen rajapinta ja työnjako tuntuvat kaipaavan paljon selkeyttämistä. (vrt. Pippuri 2015, 18-20.)

Viime vuosien aikana kouluun on tullut yhä uusia ammattiryhmiä kuten yhteisöpedagogeja, psykiatrisia sairaanhoitajia, nuoriso-ohjaajia (THL 2020b, 3) kun palveluita on haluttu tuoda lähelle nuoria peruspalveluihin. Tämä on nähdäkseni oikeansuuntaista kehitystä, mutta uusien ammattiryhmien tulo kouluun aiheuttaa aina tarvetta myös niin koulun sisäisen kuin ulkopuolisen

työnjaon kirkastamiselle. Jos työnjakoa ja rooleja ei selkiytetä tietoisesti, on vaarana tehtävien ja vastuiden päällekkäistyminen joka voi pahimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa kukaan ei tiedä kuka on ja kenen pitäisi olla vastuussa. Tästä näkökulmasta johtamisella on tärkeä merkitys. Johtamiseen taas liittyy monenlaisia kysymyksiä substanssiosaamisesta, kokonaisuuksien hallinnasta, paikallistuntemuksesta ja mikrotason vuorovaikutuksen hahmottamisesta ja tukemisesta. Soten hyvinvointialueet ovat kenties yritys johtamisen yhtenäistämiseen, mutta uhrataanko silloin muut johtamiseen vaikuttavat arvot kokonaisuuden hahmottamisen kustannuksella? Yhdenkin kunnan sisällä koulujen kulttuurit, työyhteisöt ja niiden kohtaamat oppilaiden sosioekonomiset haasteet ovat hyvin erilaisia keskenään ja myös paikallistuntemusta tarvitaan ratkaisujen etsimisessä.

Koulun sosiaalisen tehtävän kannalta meneillään on hyvin mielenkiintoinen ajanjakso. Koronan jyllätessä koulut ovat välillä siirtyneet etäopetukseen ja koulussa käymisen tärkeys ja koulun sosiaalisen tehtävän merkitys on noussut esiin uudella tavalla. Hallitus on tekemässä koulun oppilashuollon suhteen päätöksiä, jotka ainakin joidenkin arvioiden mukaan saattavat muuttaa oppilashuollon suunnan takaisin menneeseen ja yksilökeskeiseen työhön. Itse näkisin toivottavana, että on oppilashuollon hallinnollinen kotipaikka jatkossa mikä tahansa, rakenteellisissa uudistuksissa kiinnitettäisiin erityistä huomiota mikrotason yhteisöllisen työn onnistumisen reunaehtoihin. Koulukuraattorityön näkökulmasta mielenkiintoista on se, halutaanko koulun sosiaalityö liittää läheisemmin osaksi lastensuojelua vai nähdäänkö koulukuraattorit omana vahvana ammattikuntanaan, jolla on erityinen rooli koulun kontekstissa tapahtuvan yhteisösosiaalityön näkökulmasta.

Lopuksi

Tutkielmani liikkeelle panevana motiivina oli kiinnostus koulun sosiaalista tehtävää kohtaan. Asetin tavoitteekseni ensinnäkin selvittää, miten lainsäätäjä sosiaalista tehtävää tulkitsee ja tekee ymmärrettäväksi. Toinen tavoitteeni oli pohtia koulun sosiaalista tehtävää ajankohtaisten yhteiskunnallisten keskustelujen kontekstissa. Kolmanneksi halusin löytää uusia näkökulmia koulukuraattorityön reflektointiin.

Koulun sosiaalisen tehtävän määrittely ei ollut aivan yksinkertaista, mutta onnistuin mielestäni rajaamaan näkökulmat ja teoriat koulun sosiaaliseen tehtävään perustellusti. Löysin aineistosta neljä selkeää diskurssia, jotka kaikki tulkitsevat koulun sosiaalista tehtävää erilaisesta näkökulmasta. Joku

toinen tutkija olisi ehkä löytänyt erilaisia diskursseja ja siinä mielessä tämä tutkielma on vain yksi tulkinta aiheesta.

Tällä hetkellä ajankohtaisia yhteiskunnallisia keskusteluja ovat muun muassa sote-uudistus, koronavirus, nuorten tekemä ja kokema väkivalta sekä lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät huolet. Olen pohtinut koulun roolia erityisesti sote-uudistuksen kontekstissa monipuolisesti. Löysin mielenkiintoisia näkökulmia myös kuraattorityöhön, johon liittyen merkittävin havainto oli se, että kuraattorityön ja myös koulun sosiaalisen tehtävän näkökulmasta meneillään on merkittävän valinnan aika. Mahdollisesti käsillä on jopa siirtyminen oppilashuollon viidenteen aikakauteen.

Jauhiaisen (1993) nälkä- ja tautipolitiikan, oppilashuollon rakentamisen ja psykososiaalisen oppilashuollon kausien jälkeen on eletty Peltosen (2006) mukaan neljättä, hallinnonalojen yhteistyön ja rakenteiden uudistamisen aikakautta. Oppilashuollon alkujuuret ovat oppilaiden fyysisten perustarpeiden tyydyttämisessä ja hiljalleen fyysisen hyvinvoinnin rinnalle nousi psykososiaalisen hyvinvoinnin merkityksen tunnistaminen. Eri aikakausille yhteistä on kuitenkin ollut se, että oppilashuolto ja sen myötä koulun sosiaalinen tehtävä on nähty koulun pedagogista tehtävää tukevaksi toiminnaksi. Onko hallinnonalojen yhteistyön ja rakenteiden uudistamisen aikakausi johtanut siihen, että koulun sosiaalisen tehtävän merkitys suhteessa pedagogiseen tehtävään on muuttumassa? Koulun sosiaalisen tehtävän ja oppilashuollon fokus ei olisikaan enää oppimisen fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten esteiden poistamisessa, vaan se määrittäisi osana sote-palveluiden verkostoa ja esimerkiksi kuraattorityö siirtyisi lähemmäs sosiaalihuoltoa ja lastensuojelua. Lainsaadäntö ohjaa viranomaisten toimintaa, mutta laki on myös tulkinnanvarainen siinä mielessä, että arjessa esiin nouseviin ongelmiin ei aina välttämättä löydy laista suoraan vastausta, eikä edes lain taustaan ja tarkoitukseen perehtyminen välttämättä tuo helpotusta lain soveltamiseen (Mahkonen 2014, 19-20). Lähitulevaisuus kertonee, mitkä diskurssit vahvistuvat lainsäädännössä ja lain tulkinnassa esimerkiksi hallintorakennemuutosten yhteydessä. Onko oppilashuollon viides kausi oppilashuollon eriytymisen aikakausi vai kenties se yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän oppilashuollon aikakausi, johon oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) ajateltiin tähtäävän sen voimaan tullessa?

Lähteet

- Ahonen, Sirkka (2003) Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtola, Annarilla & Niemi, Pekka (2014) Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, vol. 35 (2) 136–151.
- Ainscow, Mel (2020) Promoting Inclusion and Equity in education: Lesson from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6 (1) 7–16.
- Alatupa, Saija (toim.) (2007) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
- Allardt, Erik (1966) Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa Valtasaari, Antero & Henttonen, Antti & Järvi, Lauri & Nurmi Veli (1966) Kansakoulu 1866-1966. Helsinki: Otava 130–137
- Althusser, Louis (1976/1984) Ideologiset valtiokoneistot. Alkuteoksesta *Positions suomentaneet Lehto, Leevi & Sivenius, Hannu*. Paris: Editions Sociales/ Jyväskylä: Vastapaino
- Altshuler, Sandra & Webb, Fennfir Reid (2009) School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & Schools* 31 (4) 207–218.
- Anderson, Gun & Pösö, Tarja & Väisänen, Erja & Wallin, Aila (2002) School Social Work In Finland And Other Nordic Countries. Teoksessa Huxtable, Marion & Blyth, Eric (toim.) *School Social Work World Wide*. NASW Press: Washington 77–92
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Archer, Margaret. S (2013) *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge
- Autio, Eva (toim.) (2018) Hyvinvoiva lapsi oppii ja kasvaa – varhaiskavastus, koulu ja oppilaitos hyvinvoinnin tukena. Työpaperi 38. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus
- Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (2019) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampereen yliopisto

Ballantine, Jeanne H. & Spade, Joan Z. (eds.) (2012) *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*. Thousand Oaks: Pine Forge Press

Barnard, Adadm & Horner, Nigel & Wild, Jim (toim.) (2008) *EBOOK: the Value Base of Social Work and Social Care*. McGraw-Hill Education
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=409753> Viitattu 9.4.2021

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/1987) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books

Bermelius, Venla & Huilla, Heidi (2021) *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Helsinki: Valtioneuvosto

Billig, Michael (1987) *Arguing And Thinking, A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press

Billig, Michael (1991) *Ideology And Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: Sage

Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist American. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul

Bronstein, Laura R. (2003) *A model for interdisciplinary collaboration*. *Social Work*; Jul 2003; 48, 3; 297–306

Capogna, Stefania (2015) *Challenges and opportunities for the school system*. *Policy Future in Education* 13 (4) 268–478.

Eduskunta (2021) *Lakien säätäminen eduskunnassa*
https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/eduskunnan_tehtavat/lakiensaataminen/Sivut/default.aspx Viitattu 22.2.2021

Eskola Jari (2010) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola Juha & Valli Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Eskolin, Niina (2019) Sosiaalityön arvot oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Feinberg, Walter & Soltis, Jonas F. (2009) School And Society. New York: Teachers College Press

Foucault, Michel (1980) The Politics of Health in the Eighteenth Century. Teoksessa Gordon, C. (toim.) Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. Suffolk: The Harvester Press, 166–182

Giddens, Anthony (1977) Studies in Social and Political Theory. New York: Basic Books

Gonzales, Julia & Wagenaar, Robert (toim.) (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One. Bilbao: University of Deusto

Gur-Ze'ev, Ilan & Roth, Klas (2007) Education in the Era of Globalizing Capitalism. Teoksessa Gur-Ze'ev, Ilan & Roth, Klas (toim.) (2007) Education in the Era of Globalization. Dordrecht: Springer 1–12

Haaparanta, Leila & Niiniluoto, Ilkka (1993) Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitos: Helsinki.

Harju-Luukkainen, H. & Vettenranta, J. & Wang, J. & Garvis S. (2020) Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland. Large-Scale Assessments in Education; Heidelberg. 8 (1) <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/scholarly-journals/family-related-variables-effect-on-later/docview/2374096159/se-2?accountid=14242> Viitattu 5.4.2021.

HE 67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Finlex <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067.pdf> Viitattu 22.3.2021

HE 241/2020 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle hyvinvointialueiden perustamista ja sosiaali- ja terveydenhuollon sekä pelastustoimen järjestämisen uudistusta koskevaksi lainsäädännöksi sekä Euroopan paikallisen itsehallinnon peruskirjan 12 ja 13 artiklan mukaisen ilmoituksen antamiseksi https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_241+2020.pdf Viitattu 22.3.2021

Helander, Merike (2005) Perusopetuksen maksuttomuus ja oppilaiden yhdenvertaisuus Teoksessa Hakalehto, Suviaanna (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin Kamari Oy 88–131

Helkama, Klaus (2015) Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Helsingin Sanomat 21.1.2021a. Mihin suuntaan Suomalainen koulutus on menossa? Koulu muuttuu -juttusarja. Kotimaa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007753714.html> Viitattu 4.2.2021.

Helsingin Sanomat 3.2.2021b. Antti Paunonen päätyi korkeakouluun, vaikka vielä 10 vuotta sitten opiskelu ei juuri kiinnostanut – Korkeakoulutettujen perheiden lapset jatkavat opintojaan muita pidemmälle. Koulu muuttuu -juttusarja. Kotimaa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007779218.html> Viitattu 4.2.2021.

Helsingin sanomat 1.2.2021c. Helsingin koulutusjohtaja Koskelan murjasta: ”Poliisin päätettävissä on, onko koulussa tehty kaikki mahdollinen” - Viranomaisten toimista aloitetaan esiselvitys. Kaupunki. Rikokset <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007775156.html> Viitattu 4.2.2021.

Helsingin Sanomat 27.1.2021d. Opetusministeriön kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma unohti kodit. Kotimaa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007765872.html> Viitattu 4.2.2021.

Helsingin Sanomat 23.2.2021e. Miten turvataan hyvä perusopetus kaikille? Koulu muuttuu - juttusarja. Kotimaa A12.

Hietanen-Peltola, Marke & Laitinen, Kristiina & Autio, Eva & Palmqvist, Riia (2018) Yhteisestä työstä hyvinvointia - opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Hietanen-Peltola, Marke & Lindberg, Päivi (2021) Opiskeluhoollon lähipalvelut eivät ole uhattuna sote-uudistuksessa. Helsingin Sanomat 30.3.2021. Mieli-pide B10.

Hotulainen, Risto & Rimpelä, Arja & Hautamäki, Jarkko & Karvonen, Sakari & Kinnunen, Jaana M. & Kupiainen, Sirkku & Lindfors, Pirjo & Minkkinen, Jaana & Pere, Lasse & Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina & Wallenius, Tommi (2016) Osaaminen ja

hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle. Tutkimus metropolialueen nuorista. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto

Hernandez Jozefowich, Debra M; Allen-Meares, Paula; Piro-Lupinacci Mariann A.; Fisher Randy (2004) School Social Work In The United States: A Holistic Approach. Teoksessa Huxtable, Marion & Blyth, Eric (toim.) School Social Work World Wide. NASW Press: Washington (33–55)

Hirvi, Vilho (2000). Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa: Wass, Sirpa (toim.) (2000). Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.

Hurn, C.J (1987) The Limits and Possibilities of Schooling . An Introduction to the Sociology of Education. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Huxtable, Marion & Blyth, Eric (toim.) (2002) School Social Work World Wide. NASW Press. Washington DC.

Högberg, Björn & Voßemer, Jonas & Gebel, Michael & Strandh, Mattias (2019) Unemployment, well-being, and the moderating role of education policies: A multilevel study. International Journal of Comparative Sociology 60 (4) 269–291.

Isaksson, Cristine & Larsson, Anna (2017) Jurisdiction in school social workers' and teachers work for pupils' well-being. Education Inquiry 8 (3) 246–261.

Jauhiainen, Arto (1993) Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto

Jokinen, Arja (1999) Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 126–159.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1991) Pohjimmaisat asuntomarkkinat. Diskurssianalyysi kuntatason viransomaikäytännöistä. Joutsa: Sosiaaliturvan keskusliitto.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino 17–47.

Juhila, Kirsi (1993) Miten tarinasta tulee tosi: Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino 151–188.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa & Ylikoski, Petri (2011) Merkitys ja tulkinta. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila, Marja-Leena (toim.) (2011) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus 24–33.

Karsio, Jenni & Kumpulainen Mira (2021) Kuraattorin tulee olla sosiaalialan osaaja. Helsingin Sanomat 30.3.2021. Mielipide B 10.

Keltikangas-Järvinen, Liisa (2007) Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Teoksessa Alatupa, Saija (toim.) (2007) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran julkaisuja 75. Helsinki: Sitra 23–44.

Kivinen, Pinja (2020) Lasten vuoro kertoa: varhaisen tuen tarve alakoulussa. AMK-opinnäytetyö. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Komiteanmietintö (1970) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Osa I: Opetussuunnitelman perusteet.

Koulukuraattorit ry (2021) Lausunto kuraattorien ja psykologien siirtoesityksestä sote-hyvinvointialueille. <https://www.talentia.fi/koulukuraattorit/wp-content/uploads/sites/23/2021/03/Koulukuraattorit-ry-Lausunto-kuraattorien-ja-psykologien-siirtoesityksesta-sote-hyvinvointialueille-25.2.2021.pdf> Viitattu 29.3.2021.

Kyntäjä, Timo & Laitinen, Ahti (1983) Oikeussosiologia. Porvoo: WSOY.

Lahtinen, Nina & Haanpää, Sanna (2005) Oppilashuolto perusopetuksessa – Näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa Hakalehto, Suvianna (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin Kamari Oy 132–169.

Lindström, Aslak (2006) Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Lindström, Asko & Puhakka, Jorma (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsinki University Press 18–35.

Mahkonen, Sami (2014) Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Helsinki: Edita.

Mellin, Elizabeth A. & Bronstein, Laura & Anderson-Butcher, Dawn & Amorose, Anthony J. & Ball, Anna & Green, Jennifer (2010) Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care* 24 (5) 514–523.

Merton, Robert K. (1948/1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.

Mickelson, Roslyn Arlin (2012) Gender And Education. Teoksessa Ballantine, Jeanne H. & Spade, Joan Z. (eds.) (2012) *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*. Thousand Oaks: Pine Forge Press 321–331

Niemelä, Pauli, (2016) Hyvinvoinnin edistäminen sosiaalityön eetosena. Teoksessa Maritta Törrönen, Kaija Hänninen, Päivi Jouttimäki, Tiina Lehto-Lundén, Petra Salovaara ja Minna Veistilä (toim.) *Vastavuoroinen Sosiaalityö. Vastavuoroinen sosiaalityö*. Helsinki: Gaudeamus. 97–108.

Niemivuo, Matti (2020) *Lainvalmistelu: oikeudelliset perusteet ja käytäntö*. Helsinki: Kauppakamari.

Nurmi, Veli (1966) Maamme ensimmäisen kansakouluasetuksen synty. Teoksessa Valtasaari, Antero & Henttonen, Antti & Järvi, Lauri & Nurmi Veli (1966) *Kansakoulu 1866-1966*. Helsinki: Otava 15–20.

Oikeusministeriö (2021) *Lainvalmistelun prosessiopas*. Helsinki: Oikeusministeriö <http://lainvalmistelu.finlex.fi/> Viitattu 22.2.2021

OKM (2019) *Oikeus oppia. Tasa-arvoinen alku opinpolulle. Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020-2022*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5> Viitattu 29.3.2021.

OKM (2021) Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö <https://minedu.fi/kiusaamisen-ehkaisemisohjelma> Viitattu 4.2.2021.

Oppilashuoltokomitean mietintö (1974). Komiteanmietintö 1973:151. Helsinki: Valtion painatuskeskus/Arvi A. Karisto Oy.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) Finlex <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Viitattu 4.4.2021.

OPH (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> Viitattu 21.2.2021.

Palonen, Kari (1987) Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Parhiala, P & Ranta, K & Gergov, V & Kontunen, J & Lar, R & La Greca, A.M. & Torppa, M & Marttunen, M (2020) Interpersonal Counseling in the Treatment of Adolescent Depression: A Randomized Controlled Effectiveness and Feasibility Study in School Health and Welfare Services. *School Mental Health* (2020) 12:265–283 <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09346-w> Viitattu 12.2.2021.

Peltonen, Heidi (2006) Oppilaasta huolehtiminen – oppilashuolto peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Lindström, Asko & Puhakka, Jorma (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsinki University Press. 255–267.

Prado, C.G. (1995) *Starting With Foucault: An Introduction to Genealogy*. Boulder: Westview Press.

Puhakka, Jorma (2006) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Lindström, Asko & Puhakka, Jorma (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsinki University Press. 7–9.

Pulkkinen, Lea & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021) Opiskeluhuollon palvelut pitää jatkossakin järjestää kunnissa. *Helsingin Sanomat* 22.3.2021. Vieraskynä A5.

Raatikainen, Panu (2006) Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa Hallamaa, Jaana & Launis, Veikko & Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 93–123.

Rajakaltio, Helena (2011) Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1151. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8654-8> Viitattu 22.1.2021.

Raunio, Kyösti, (2009) Olennainen sosiaalityössä, 2009. Helsinki: Gaudeamus.

Risikko, Paula (2021) Kokoomusedustajat: Ei romuteta toimivaa opiskeluhuoltoa. Kansanedustajan Facebook-sivulla julkaistu tiedote 23.3.2021 <https://www.facebook.com/paularisikko> Viitattu 30.3.2021.

Roffey, Sue (toim.) (2002) School, Behaviour & Families. Frameworks for Working Together. London: David Fulton Publishers

Salmela, Venla (2020) Yhteisöllinen opiskeluhuolto koulukuraattoreiden näkökulmasta. Pro Gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Saloviita, Timo (2012) Inkluisio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#MIT%C3%84%E2%80%9DINKLUUSIO%E2%80%9D_TARKOITTA Viitattu 24.2.2021.

Seikkula, Jaakko & Tom Erik Arnkil (2009) Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/79883/93ae45f6-b7c4-403f-9dff643b813972bf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 11.3.2021.

Seppänen, Piia (2003) Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. Yhteiskuntapolitiikka 68:2 175–187.

Siljander, Pauli (2005) Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Jyväskylä: PS-kustannus 151–163.

Simola, Hannu (2015) Koulutusihmeen paradoksit. Tampere: Vastapaino.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004). ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorin työn peruskoulun yläluokilla. Tampere: Finn-Lectura.

Sosiaalihuoltolaki (1301/2014) Finlex <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301> Viitattu 4.4.2021.

STM (2006) Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Selvityksiä 33. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223522> Viitattu 4.4.2021.

Sote-uudistus (2021) <https://soteuudistus.fi/mika-sote-uudistus> Viitattu 29.3.2021.

Suhonen, Riina (2020) Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys koulukuraattorin työssä: Asiakas- ja yhteistyökokemuksia sekä itse itsensä tutkimista Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) Pro Gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto

Suomen virallinen tilasto (SVT): Palkkarakenne [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-0076. Helsinki: Tilastokeskus <http://www.stat.fi/til/pr/index.html> Viitattu 2.4.2021.

Suoninen, Eero (1999a) Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 17–36.

Suoninen, Eero (1999b) Vuorovaikutuksen mikromaisen analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 101–125.

Suoninen, Eero (2021) Diskurssianalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) (2021) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettiset-viitekehykset/diskurssianalyysi/> Viitattu 7.4.2021

Sweifach, Jay S. (2015) Social workers and interprofessional practice: Perceptions from within. *Journal of Interprofessional Education & Practice* 1, 21–27.

TENK (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf viitattu 4.4.2021.

Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka (2018) Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Niin & Näin 2, 164-200 <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn182-x2.pdf> Viitattu 29.3.2021.

THL (2020a) Lastensuojelu 2019. Tilastoraportti 28/2020. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140215/Tr28_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 11.3.2021.

THL (2020b) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen lausunto kansalaisaloitteeseen lasten ja nuorten syrjäytymiseen johtaviin ongelmiin puuttumisesta alakouluissa ja ehdotukseen tuoda perheterapeutteja kouluun (KAA4/2019vp) <https://thl.fi/documents/10531/5516754/Lasten+ja+nuorten+syr%C3%A4ytymiseen+johtaviin+ongelmiin+puuttumisesta+alakouluissa+ja+ehdotus+perheterapeuteista.pdf/9f105ff9-1bc7-5dd2-edb3-71dae0824b5b?t=1583136333016> Viitattu 9.4.2021

Unicef (2019) Primary Education. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/> Viitattu 16.3.2021.

Uusikylä, Kari (2006). Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Lindström, Asko & Puhakka, Jorma (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsinki University Press. 13–17.

Vainikainen, Mari-Pauliina & Thuneberg, Helena & Greiff, Samuel & Hautamäki, Jarkko (2015) Multiprofessional collaboration in Finnish schools. International Journal of Educational Research 72 137–148.

Vettenranta, Jouni (2015) Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa. Teoksessa Välijärvi, Jouni & Kupari, Pekka (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Vuori, Jaana (2021) Retoriikan analyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) (2021) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/retoriikan-analyysi/> Viitattu 3.2.2021.

Välivaara, Christine (2018) Sisukas pärjää aina? – koulun ja lastensuojelun yhdyspinnoilla. Teoksessa Päivi Petrelius & Pia Eriksson (toim.) Uudistuva lastensuojelu – kohti asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistoimintaa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 32/2018, 181–187. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137112/URN_ISBN_978-952-343-208-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 11.3.2021

Willis, Paul (1981) Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs? New York: Columbia University Press.